

LOS VALORES DE LA CREATIVIDAD Y DEL GOCE ARTÍSTICO EN EL IMAGINARIO DEL DOCENTE DE ARTE

Núria Cagigós Villacampa

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:

<http://hdl.handle.net/10803/675689>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Tesis Doctoral

Los valores de la creatividad y del goce artístico en el imaginario del docente de arte

NÚRIA CAGIGÓS VILLACAMPA

Dirigida por:

Dr. Joan Ramon Vallès Villanueva

Dra. Núria Gil Duran

Tutora:

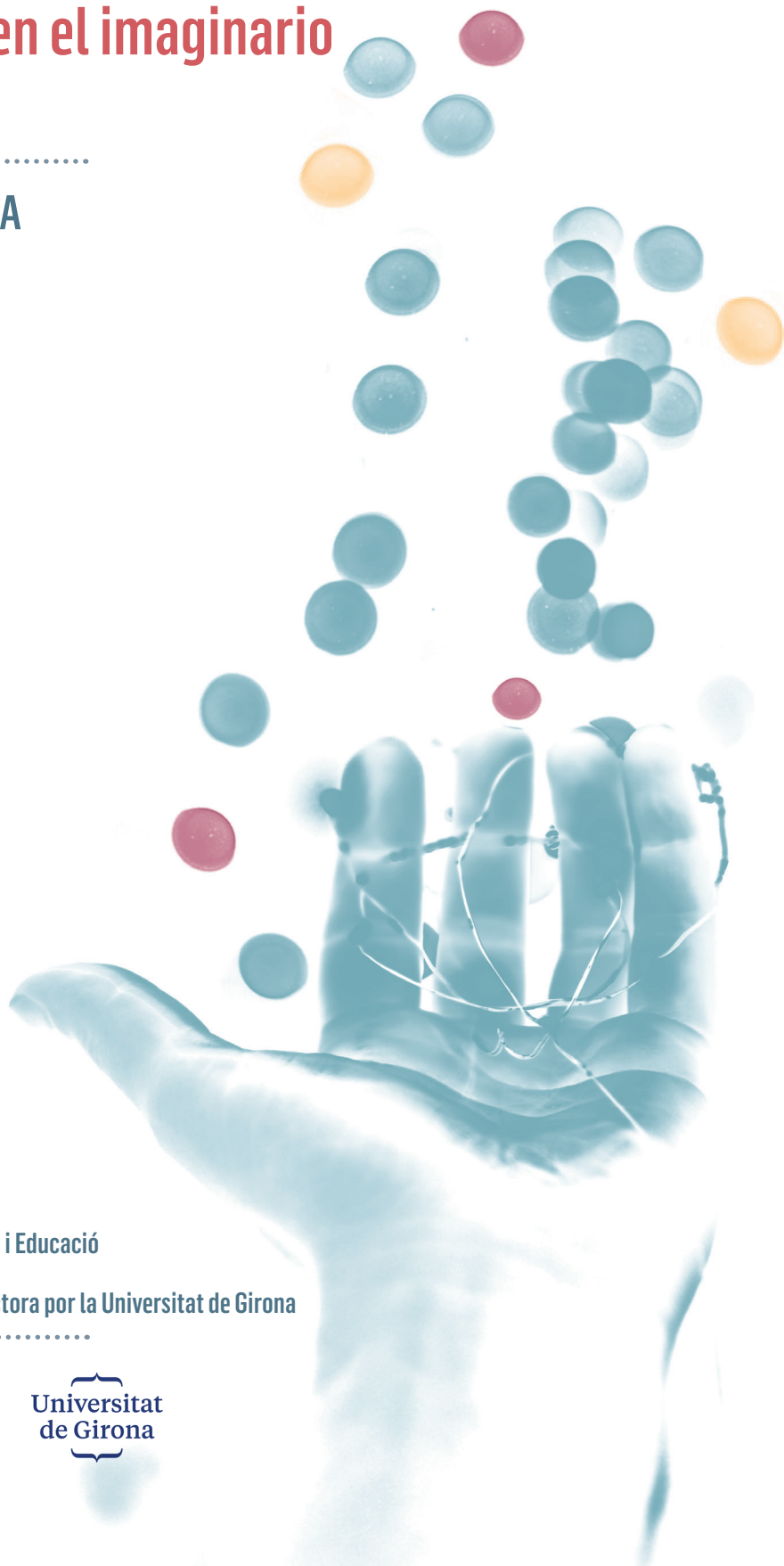
Montserrat Calbó Angrill

Programa de Doctorat Interuniversitari en Arts i Educació

Memoria presentada para optar al título de doctora por la Universitat de Girona

Diciembre 2021

Universitat
de Girona





El **Dr. Joan Ramon Vallès Villanueva** de la Universitat de Girona y la **Dra. Núria Gil Duran** de la Universitat Rovira i Virgili.

DECLARAMOS:

Que el trabajo titulado **LOS VALORES DE LA CREATIVIDAD Y DEL GOCE ARTÍSTICO EN EL IMAGINARIO DEL DOCENTE DE ARTE** que presenta la **Sra. Núria Cagigós Villacampa** para la obtención del título de doctora se ha realizado bajo nuestra dirección.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmamos el presente documento.

Dr. Joan Ramón Vallès Villanueva

Dra. Núria Gil Duran

Director

Directora

Girona, 6 de octubre 2021



A mis padres, por su apoyo incondicional y por inculcar los valores que dan sentido a mi vida

Agradecimientos

En estos momentos en que se finaliza mi proyecto de investigación, reflexiono sobre todas aquellas personas que, de una forma u otra, han contribuido a la mejora de mi vocación profesional y vital hacia el arte.

Este camino no hubiera sido posible sin la comprensión y cariño de mi madre que siempre me ha animado a seguir adelante. He contado con la ayuda de mi padre (in memoriam), que seguro que hubiera disfrutado y compartido este proceso de investigación. A él le debo mi inquietud por aprender y por perseverar ante las adversidades. De igual forma, agradezco el apoyo de mis hermanos, que han soportado con paciencia mi ausencia en determinadas circunstancias familiares: Guillermo, Dani, Marta, Esther y Rafa.

Agradezco el encuentro con aquellas personas que, con su personalidad y buen hacer, influyeron directamente en mis primeros años de formación en las disciplinas artísticas. Mis primeras palabras de agradecimiento se dirigen a Neus Ramón, que me enseñó a amar el dibujo y la pintura desde un enfoque humanista y que me mostró cómo, a través de ese enfoque, se podía proyectar el mundo interior de cada persona.

Siento gratitud por mis codirectores de esta tesis, la Dra. Núria Gil Duran y el Dr. Joan Ramon Vallès Villanueva; sin ellos, esta investigación no se hubiera hecho realidad. Sus conocimientos y aportaciones me han ayudado a ampliar la mirada y buscar en cada párrafo un sentido crítico y práctico para mi labor profesional. En todo momento han mostrado su opinión y han comprendido todas las circunstancias que nos han rodeado a lo largo de estos años de investigación.

De forma afectuosa, expreso mi agradecimiento al grupo de expertos que de forma altruista colaboraron y participaron en el diseño final del cuestionario. Asimismo, amplio el agradecimiento al Dr. Francés Torralba, a la Dra. Maylos Pons, a Leire Arias, Clara Bermúdez-Cañete y Alicia Reina, cuyas opiniones me aportaron

luz en determinados momentos de dificultad. De una manera especial, doy las gracias a Maria Fortuny, cuya actitud y confianza en mí me ha alentado a no desistir en estos años.

De igual forma, agradezco el asesoramiento estadístico de Carlota de Martí, quien, con entusiasmo y con sus conocimientos, ha contribuido a dar solidez al análisis cualitativo, al dotar de coherencia los datos obtenidos. Asimismo, agradezco la atención y ayuda de Sergio Aguilar, quien con su revisión paulatina y su asesoramiento lingüístico impecable ha dado forma y fluidez al cuerpo textual del trabajo.

Me gustaría agradecer a la Universitat de Barcelona por ofrecer el máster de investigación Arts Visuals i Educació: un Enfocament Construcccionista, que suscitó en mí nuevas inquietudes sobre la educación artística. Igualmente quiero nombrar y dar las gracias a los centros escolares con los que he mantenido contactos durante la investigación y a los docentes que he conocido a lo largo de este proceso y que con sus conocimientos han enriquecido mi labor docente y personal: Dimas Fàbregas, Núria Matas y Roser Caritx.

Por último, una especial mención a todas aquellas personas que de una forma u otra han estado acompañándome en este proyecto con su cariño, su paciencia y sus ánimos: Juan, Cristina, Alexia, M^a Paz, Natalia, Olga, Inés, Montse, Pilar y Núria. De forma particular, agradezco al equipo docente de mi centro escolar por su amabilidad, comprensión e interés en la investigación.

Lista de siglas, acrónimos y abreviaturas

CC:	Contenidos claves.
CCD:	Contenidos claves del ámbito digital.
CEB:	Consorci d'Educació de Barcelona.
CI:	Coefficiente intelectual.
CPS:	Contenidos claves del ámbito personal y social.
GC:	Inteligencia cristalizada.
GF:	Inteligencia fluida.
ICUB:	Institut de Cultura de Barcelona.
IES:	Institut d'Educació Secundària.
InSEA:	International Society for Education through Art.
LOE:	Ley Orgánica de Educación.
LOMCE:	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.
MACBA:	Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
MIRA:	Método interactivo de reflexión a partir del arte.
NAEA:	National Art Education Association.
RAE:	Real Academia Española.
TIC:	Tecnologías de la información y la comunicación.
TTCT:	Torrance Test of Creative Thinking (test de pensamiento creativo de Torrance).
Unesco:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Índice

Introducción	23
Justificación de la temática	26
Objetivos	31
Capítulo 1. Marco teórico	35
1.1. Fundamentación de la terminología del valor	35
1.2. El arte y sus valores	41
1.3. Análisis de la creatividad	45
1.3.1. Antecedentes del valor de la creatividad y su definición	45
1.3.2. Aspectos que conforman la creatividad	55
La persona en el constructo de la creatividad	56
El proceso en el constructo de la creatividad	59
El producto en el constructo de la creatividad	62
La presión ambiental en el constructo de la creatividad	63
1.3.3. El papel del arte en el desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo	66
Capacidad de saber ver	66
Capacidad de saber hacer	70
1.3.4. La creatividad como valor social	72
La creatividad social de Csikszentmihalyi de acuerdo con la teoría del modelo de sistemas	73
El constructo de la motivación en la creatividad social de Amabile	75
La teoría de la inversión de Sternberg y Lubart	77
De la Torre: la conciencia como motor de la creatividad	78
1.4. Análisis del goce artístico	80
1.4.1. El sentido etimológico del valor del <i>gaudium</i>	80
1.4.2. Introducción al valor del goce en las artes	84
1.4.3. Breve fundamentación histórica de la estética	85

1.4.4. El poder formativo de la experiencia estética: Alfonso López Quintás	89
1.4.5. La vivencia estética según Juan Plazaola	94
1.4.6. La apreciación estética según Michael Parsons	96
1.4.7. La experiencia estética según John Dewey	98
1.4.8. El goce artístico visto desde la experiencia estética	102
1.4.9. El goce artístico y su vinculación social	105
1.5. Los estilos de enseñanza y los contextos educativos	109
1.6. Aprendizaje significativo en la estructura cognitiva	114
Capítulo 2. Metodología	119
2.1. Organización de la investigación	120
2.2. Diseño empírico de la investigación	121
2.3. El grupo de control	123
2.4. Análisis del instrumento de investigación: el cuestionario	123
2.5. Modelo de cuestionario	126
2.6. Técnicas de análisis	127
2.7. Análisis de los datos obtenidos	129
2.8. Vaciado de las encuestas	130
2.8.1. Bloque I. Conocimiento	130
2.8.2. Bloque II. Experiencia	145
2.8.3. Bloque III. Finalidad	171
2.9. Interpretación de los datos	195
2.9.1. Creatividad: base conceptual, experiencia docente y expectativas	196
2.9.2. Goce artístico: base conceptual, experiencia docente y aspiraciones	201

Capítulo 3. Discusión de los resultados 209

3.1. Diseño de un marco teórico fundamentado para analizar el estado de los valores de la creatividad y del goce artístico en los docentes de arte	209
3.1.1. Concepción de los valores sociales en las instituciones educativas	210
3.1.2. Teorías sobre la creatividad que sustentan la investigación	211
3.1.3. Teorías del goce artístico en la investigación	213
3.1.4. Elementos influyentes en los estilos de enseñanza en los contextos escolares y su relación con la creatividad y el goce artístico	215
3.2. Conceptualización de los valores de la creatividad y del goce artístico en los docentes de arte	217
3.2.1. El conocimiento y la práctica de los docentes de arte: la creatividad y su valor social	217
3.2.2. El conocimiento y la práctica de los docentes de arte: goce artístico y su valor social	221
3.3. Identificación de la experiencia de los docentes respecto a los valores de la creatividad y del goce artístico en los contextos educativos	223
3.3.1. Implementación de la creatividad en la experiencia docente en los contextos educativos	224
3.3.2. Implementación del goce artístico en la experiencia docente en los contextos educativos	229
3.4. Conclusiones finales con base en el estudio	233

Capítulo 4. Modelos de actuación y líneas futuras de investigación 237

4.1. Modelos de actuación	237
4.1.1. Modelo socializador: centrado en despertar el arte como conciencia cultural y social en el contexto educativo (centro escolar, familia y organizaciones culturales)	238
4.1.2. Modelo metodológico: propuesta de proyectos artísticos en cualquier centro escolar que promueva el arte de forma significativa e interdisciplinar	240
4.1.3. Modelo formativo pedagógico: enfocado en ofrecer cursos de formación a docentes interesados en potenciar el ámbito artístico y profundizar en los beneficios que aporta el arte	241
4.1.4. Modelo didáctico: una propuesta didáctica para desarrollar los valores de la creatividad y del goce artístico en el centro escolar	242
4.2. Líneas futuras de investigación	248

Referencias bibliográficas	251
Anexos	261
Anexo 1. Diagrama de Venn	261
Anexo 2. Escalera metacognitiva del aprendizaje	262
Anexo 3. Espíritu sensible y creativo	263
Anexo 4. Expresión oral	263
Anexo 5. Autoevaluación del proyecto final	265
Anexo 6. Coevaluación del trabajo en grupo	265
Anexo 7. Tablas en Excel del vaciado de los cuestionarios	266

.....

Índice de figuras

Figura 1.	Enfoques de la educación artística	28
Figura 2.	Categorización del valor	38
Figura 3.	Valores sociales en la educación artística	44
Figura 4.	La estructura del intelecto	48
Figura 5.	Postulados sobre las relaciones entre creatividad e inteligencia, y autores que los respaldan	52
Figura 6.	Fases del proceso creativo propuestas por Wallas	60
Figura 7.	Fases del proceso creativo de Csikszentmihalyi	61
Figura 8.	Taxonomía de la creatividad según De Prado	65
Figura 9.	El modelo de sistemas	74
Figura 10.	El modelo de componentes	76
Figura 11.	Mapa conceptual de la historia de la estética	86
Figura 12.	Triángulo hermenéutico	89
Figura 13.	Conexión entre los objetos, los ámbitos y las experiencias	91
Figura 14.	Método de los siete planos de Alfonso López Quintás	93
Figura 15.	Fases de la experiencia estética	95
Figura 16.	Fases de la apreciación estética	97
Figura 17.	Fases del goce estético	101
Figura 18.	Identificación de las emociones asociadas al goce artístico	135
Figura 19.	Elementos destacados en la escultura de Moore y la pintura de Cézanne	140
Figura 20.	Conocer el nivel de percepción sensible que denotan las respuestas de los sujetos	142

Figura 21.	Nivel de percepción de los sujetos	144
Figura 22.	Materias que se imparten en el sistema educativo (LOMCE, 2013)	147
Figura 23.	Contextos educativos	149
Figura 24.	Actitud creativa del docente	151
Figura 25.	Tipos de creatividad	157
Figura 26.	Emociones observadas en las actividades artísticas	161
Figura 27.	Los contextos educativos limitan o favorecen la creatividad	171
Figura 28.	Los contextos educativos limitan o favorecen el goce artístico	177
Figura 29.	Perspectivas de la creatividad	218
Figura 30.	Valores de la creatividad	219
Figura 31.	Asociaciones del goce artístico	221
Figura 32.	Experiencias de la creatividad	225
Figura 33.	Contextos creativos	227
Figura 34.	Enfoques del goce artístico	230
Figura 35.	Contextos gozosos	231

.....

Índice de tablas

Tabla 1. Validación del cuestionario	125
Tabla 2. Definición de la creatividad	130
Tabla 3. Aspectos de la creatividad	134
Tabla 4. Tipo de relación con el hecho artístico	136
Tabla 5. Definición del goce artístico	137
Tabla 6. Nivel de percepción visual según la teoría de Parini	143
Tabla 7. Condicionantes en la aplicación de la creatividad	155
Tabla 8. Elementos descritos en las actividades	157
Tabla 9. Tipos de experiencias en las actividades creativas	162
Tabla 10. Aplicación del goce artístico	164
Tabla 11. Inconvenientes para la aplicación del goce artístico	
Tabla 12. Tipos de actividades y acciones artísticas	166
Tabla 13. Elementos de la persona creativa y de la experiencia estética	170
Tabla 14. Razones que limitan el desarrollo de la creatividad en los contextos educativos	172
Tabla 15. Anhelan cambios para favorecer la creatividad en los discentes	174
Tabla 16. Razones que limitan el desarrollo del goce artístico en los contextos educativos	178
Tabla 17. Anhelan cambios para favorecer el goce artístico en los discentes	179
Tabla 18. Títulos de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte	184
Tabla 19. Objetivos de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte	185
Tabla 20. Niveles de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte	186

Tabla 21. Contenidos de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte	186
Tabla 22. Recursos de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte	187
Tabla 23. Metodología de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte	187
Tabla 24. Temáticas de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte	189
Tabla 25. Títulos de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte	190
Tabla 26. Objetivos de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte	190
Tabla 27. Niveles de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte	191
Tabla 28. Contenidos de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte	191
Tabla 29. Recursos de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte	192
Tabla 30. Metodología de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte	193
Tabla 31. Temáticas de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte	194
Tabla 32. Interpretación de la base conceptual del goce artístico (pregunta I.2 del cuestionario)	202
Tabla 33. Unidad didáctica	243

.....

Resumen

La educación en valores es un proceso educativo transversal que construye personas singulares, responsables y con conciencia social, que a su vez constituyen sociedades cívicas, democráticas y tolerantes. En este contexto, el arte es uno de los principales ejes que contribuyen a la transmisión de valores individuales y sociales y que implica experiencias creativas y emocionales desde un enfoque vivencial y sociocultural. La investigación se centra en descubrir las experiencias y las concepciones que los docentes tienen respecto a los valores de la creatividad y del goce artístico en el entorno educativo que evidencian la significatividad de su desarrollo actual. Las bases que sustentan el estudio adquieren un carácter artístico y cualitativo, el cual permite un diálogo permanente que facilita la interpretación de los datos y, con ello, la observación de lo que los docentes conciben y obvian. Se ha trabajado con una muestra aleatoria de medio centenar de docentes que imparten clases de educación artística en diversas etapas educativas. Los resultados del estudio de campo evidencian que los valores de la creatividad y del goce artístico poseen una base cognitiva, funcional y físico-vital que ayudan al individuo a crear nuevas conexiones y asociaciones en la resolución de problemas, además de generar la exaltación de emociones estéticas mediante técnicas artísticas y vivencias personales de la vida cotidiana.

Palabras claves: educación en valores, creatividad, goce artístico, valor sociocultural e individuo.

Resum

L'educació en valors és un procés educatiu que construeix persones singulars, responsables i amb consciència social, les quals al seu torn constitueixen societats cíviques, democràtiques i tolerants. En aquest context, l'art esdevé un dels principals eixos que contribueix a la transmissió de valors individuals i socials, i que implica experiències creatives i emocionals des d'un enfocament vivencial i sociocultural. La investigació se centra a descobrir les experiències i les concepcions que els docents tenen respecte als valors de la creativitat i del gaudi artístic en l'entorn educatiu, que evidencien la rellevància del seu desenvolupament en el moment actual. Les bases que sustenten l'estudi adquireixen un caràcter artístic i qualitatiu, el qual permet un diàleg permanent que facilita la interpretació de les dades i, amb això, l'observació del que els docents conceben i obvien. S'ha treballat amb una mostra aleatòria de mig centenar de docents que imparteixen classes d'educació artística en diverses etapes educatives. Els resultats de l'estudi de camp manifesten que els valors de la creativitat i del gaudi artístic posseeixen una base cognitiva, funcional i físic-vital que ajuden l'individu a crear noves connexions i associacions en la resolució de problemes, a més de generar l'exaltació d'emocions estètiques mitjançant tècniques artístiques i vivències personals de la vida quotidiana.

Paraules clau: educació en valors, creativitat, gaudi artístic, valor sociocultural i individu.

Abstract

Education in values is a cross educational process that develops unique, responsible, and socially conscious individuals who in turn form civic, democratic, and tolerant societies. In this context, art is one of the main factors that contribute to the transmission of individual and social values and involves creative and emotional experiences from an empirical and sociocultural approach. The research focuses on discovering teacher's conceptions regarding the values of creativity and artistic joy in the educational environment that evidence the significance of its current development. The bases that sustain the study acquire an artistic and qualitative character which allows a permanent dialogue that facilitates the interpretation of the data and, with it, the observation of what the teachers conceive and what they disregard. We have worked with a random sample of fifty teachers who teach art at different educational stages. The results of the field study show that the values of creativity and artistic joy have a cognitive, functional, and physical-vital basis that help the individual to create new connections and associations in problem-solving, in addition to generating the exaltation of aesthetic emotions through artistic techniques and personal experiences of everyday life.

Keywords: education in values, creativity, artistic joy, socio-cultural value and individual.



Introducción

La educación en valores se define como un proceso formativo y de socialización en el que se transmiten unos códigos éticos de convivencia y respeto a los demás en una sociedad que los acepta y los fomenta voluntariamente para establecer criterios comunes de convivencia y conformar una comunidad cohesionada, cívica y tolerante. Los valores están intrínsecamente unidos a las actitudes de los individuos, de modo que su aprendizaje depende de la voluntad y la predisposición para aceptarlos y adquirirlos. Por tanto, una educación en valores que no facilite el crecimiento y el desarrollo del individuo no es una educación coherente con los principios de equidad, justicia, tolerancia e igualdad que defendemos. En este contexto social y educativo, observamos que la creatividad y el goce artístico constituyen valores necesarios y hasta imprescindibles, valores cuyo alcance e interés se extiende a los ámbitos personal, institucional y social. De estos valores existe una demanda social orientada en gran parte por las organizaciones educativas y empresariales.

Consideramos que uno de los principios básicos de la educación es la formación de las personas para que sean capaces de percibir y apreciar el medio social y natural y de reconocer en él una fuente de inspiración y de creación artística que ayude a considerar cualquier detalle percibido en el medio como algo valioso. De esta forma, las personas se podrán alejar de actitudes individualistas que sólo pretenden satisfacer las propias necesidades. Al mismo tiempo, el gran reto de la educación actual es impartir una enseñanza guiada por una metodología basada en un aprendizaje activo que fomente la autonomía y la curiosidad de los discentes, que los guíe a ser más competentes y reflexivos y que les aporte herramientas para construirse como ciudadanos proactivos.

En la actualidad, las tecnologías forman parte de nuestra cotidianidad y repercuten en nuestra forma de ser, de vivir y de convivir, y por ello influyen en la construcción de nuestra escala de valores. Así pues, las imágenes y los soportes visuales que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) nos ayudan a aprender y a pensar a través de ellas y a fomentar la capacidad de decisión de forma autónoma. A ese respecto, el arte adquiere un papel fundamental en la educación, ya que

favorece la conexión con la realidad social y la construcción de la misma (Acaso, 2017). No obstante, el uso excesivo de las tecnologías de la información y la comunicación puede interferir en el buen desarrollo de capacidades inherentes a la persona, como la percepción, la apreciación, la reflexión y la comprensión propias de la relación directa con el entorno social y físico.

La idea de cambio, de innovación y de progreso en el contexto educativo no avanza al mismo ritmo que en otros ámbitos o sectores. En España, las constantes reformas que se aplican en materia de leyes educativas se alejan de las exigencias reales de la comunidad educativa y la sociedad, como las relacionadas con abordar los problemas de un currículo poco flexible, la desmotivación en el alumnado, los escasos medios de formación y la falta de recursos económicos, entre otros. Pero es esperanzador observar que, en general, los docentes se preocupan por las necesidades específicas de sus alumnos y buscan apoyarlos y potenciarlos mediante una metodología más personalizada que fomente un aprendizaje significativo. En esta línea, Fullan (2002, citado en Pérez, Fernández y Martínez, 2014) nos advierte de que “el cambio escolar depende de lo que los profesores hagan y piensen: es tan sencillo y tan complejo como eso” (p. 56). Consideramos que las prácticas docentes deberían enfocarse al desarrollo de valores como la creatividad, la autonomía, la asertividad y la iniciativa personal para que los discentes complementen el aprendizaje conceptual y rompan las fronteras entre lo que aprenden dentro y fuera de la escuela. Los proyectos educativos de conservación y sostenibilidad del entorno son un buen ejemplo de cómo despertar el interés y la curiosidad en los discentes por la idea de crear un mundo sostenible y de adquirir unos compromisos sociales que les permitan contribuir a él.

Gimeno (2015) ha señalado que los contenidos de las escuelas sólo se mueven por argumentos economicistas que dejan de lado otros aspectos importantes como los valores sociales y morales. En esta investigación reconocemos que la experiencia y el conocimiento que proporciona el ámbito de la educación artística favorece al crecimiento personal y social de los individuos. De esta manera, destacamos experiencias en las que el alumnado encuentra en las artes un espacio idóneo que le permite desarrollar su potencialidad, definir su identidad individual e identificarse con su cultura. Por ello, creemos que los beneficios que aporta la educación artística pueden mejorar la calidad educativa a través de sus contenidos, procedimientos y valores. A lo largo de este estudio presentamos algunas aportaciones que ofrecen elementos de credibilidad a estas afirmaciones.

.....

Apreciamos en la figura del docente un modelo fundamental que favorece las condiciones de trabajo de los discentes de forma que éstos se impliquen en su propio proceso de aprendizaje. La tarea del profesorado es más orientadora que directiva, y su actividad consiste en educar en la autonomía e iniciativa personales, en la búsqueda de ideales, en la promoción del espíritu emprendedor, en la sensibilidad hacia el entorno y la cultura y en el fomento de valores democráticos, cívicos y sociales. A este respecto, destacamos las investigaciones del “factor ¡wuuu!” realizadas por Bamford (2009), en las que se destaca que el ámbito artístico potencia los aprendizajes constructivistas al desarrollar la percepción, las experiencias y las habilidades mentales artísticas en los individuos, entendidas estas últimas como el desarrollo de las capacidades de observación, exploración, colaboración y reflexión. Del mismo modo, las aportaciones del construccionismo fomentan que el aprendizaje se sirva del intercambio de las representaciones del mundo entre los individuos que comparten un mismo contexto sociocultural (Winner, Goldstein y Vicent-Lancrin, 2013).

A nuestro modo de ver, el arte contribuye a que la persona conozca y participe del desarrollo cultural y fomente el sentido de la identidad social. En este sentido, Acaso y Megías (2017) argumentan lo siguiente:

Las artes han de recuperar de la educación algo tan importante como son los afectos, la fuerza que deviene de las posiciones subrogadas y de supuesta inferioridad; la mirada que, desde abajo, presenta una perspectiva distinta que también tiene que entrar en escena (p. 33).

La descripción de Acaso y Megías nos permite profundizar en los beneficios del arte en la educación, ya que contribuyen a la mejora del bien social por su capacidad transformadora, y porque aportan energía, emotividad y dinamismo que mueven el aprendizaje a través de experiencias (*learning by doing*). Las experiencias artísticas se entienden como procesos inacabados de crecimiento y prospectiva futura que contribuyen a la socialización y al perfeccionamiento de cada individuo. No se trata tanto de la acumulación y colección de conocimientos, sino de un aprendizaje continuo y colaborativo en cuanto experiencia humana.

En cambio, las políticas educativas y el ámbito social y familiar no acaban de confiar realmente en las aportaciones y los beneficios que puede transmitir la educación artística más allá de su propio contenido, y en muchas ocasiones el arte queda infravalorado. Tan sólo en los casos en que los niños muestran una actitud y afición hacia las artes se les refuerza y amplían las horas de dedicación y los recursos a través de materias extraescolares relacionadas con el ámbito artístico.

Al valorar la globalidad de lo expuesto, el objetivo que plantea la investigación es visibilizar el valor de la educación artística en la sociedad a través del conocimiento de los valores sociales que se desarrollan en el arte. En concreto, la presente tesis se centra en los valores de la creatividad y del goce artístico y en su transmisión en los contextos educativos actuales. Pretendemos observar si estos valores quedan significativamente alejados del trabajo docente, lo cual podría dificultar de manera notable su adquisición por parte de los discentes, repercutiendo así en los beneficios socioculturales en sentido amplio.

Justificación de la temática

Partimos de la premisa de que el ámbito artístico educativo aporta múltiples valores a las personas, valores que ayudan a su formación integral. A su vez, dicho ámbito fortalece la conciencia social de los individuos al hacer que sus actitudes ante las manifestaciones culturales sean más activas y sensibles. Consideramos que este estudio es una aportación más para entender el arte y sus valores como un área vinculada a las realidades sociales.

No es objeto de esta tesis analizar cada uno de los valores que aporta el arte, ya que eso requeriría una extensión inabarcable. Sin embargo, y por ello, es deseo de la doctoranda centrarse en los valores de la creatividad y del goce artístico, ya que considera necesario potenciarlos en el arte. Vemos en la creatividad un valor en auge y de actualidad, y que en ocasiones se ha desvinculado del terreno artístico para convertirse tan sólo en un valor funcional y económico. Por ese motivo, en nuestro estudio pretendemos indagar en todo el significado y la complejidad de la creatividad. En cuanto al goce artístico, le otorgamos categoría de valor y aportamos argumentos que fundamentan su presencia y relevancia en la sociedad. Asimismo, ambos valores se pueden desarrollar en contextos escolares y sociales de forma que contribuyan a dar respuesta a ciertas demandas de la sociedad actual, tales como la potenciación de los individuos y el fomento de la pasión y la motivación por aprender, de la capacidad

de resolución de problemas o conflictos, de la interacción social y de la sensibilidad hacia el medio sociocultural.

Respecto a la creatividad, la educación artística es un área idónea para su desarrollo porque promueve experiencias innovadoras, originales y novedosas, huyendo de actitudes miméticas y generando un pensamiento más flexible y crítico. Consideramos que el uso de los diferentes lenguajes que aportan las disciplinas artísticas fomenta en la persona actitudes de divergencia, de tolerancia ante el error, de sensibilidad perceptiva y de creación de espacios flexibles. Como plantea Romero (2002), la creatividad artística tiene la capacidad de generar múltiples soluciones ante cualquier problema.

En relación con el goce artístico, podemos afirmar que ayuda al individuo a conectar con su entorno y a ampliar sus conocimientos por medio de las experiencias estéticas, porque estas permiten establecer conexiones cognitivas, emocionales y motoras mediante la creación y la contemplación de las manifestaciones artísticas. En su obra *El arte como experiencia*, Dewey (2008) expone que la vida cotidiana es el mejor espacio para vivir experiencias estéticas¹ en las que las personas se desarrollen en plenitud.

A lo largo de la historia, la educación artística ha desarrollado diferentes perspectivas, dependiendo de la época y de las necesidades y demandas sociales en cada una de ellas. Bamford (2009) destaca los siguientes enfoques: arte tecnocrático, arte infantil, arte expresivo, arte como cognición, arte como respuesta estética, arte como comunicación simbólica, arte como agente cultural y arte en la posmodernidad.

¹ De acuerdo con los postulados de Dewey (2008), las experiencias estéticas surgen cuando los sujetos interaccionan con el medio y la experiencia concluye con una emoción de carácter placentero.

Figura 1. Enfoques de la educación artística



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Bamford (2009).

Teniendo en cuenta lo expuesto en la **Figura 1**, podemos observar que el valor del arte evoluciona según las necesidades y situaciones socioculturales que vive la persona. Es por ello que apreciamos su carácter vivencial y cambiante. El significado del arte depende de diferentes concepciones, que van desde la mera actividad placentera hasta su capacidad de expresión y de comunicación. Además, estos significados pueden cobrar diversas acepciones, en ocasiones promovidas por las modas o tendencias originadas por preconceptualizaciones sociales.

Parsons (2002) defiende que el arte posee una capacidad creadora que promueve múltiples respuestas y aproximaciones al medio social mediante la interpretación, la imaginación y la percepción. Todo ello favorece que haya más de una única solución o vía posible al contacto con el entorno, así como que la mirada dirigida a ese entorno se amplíe y enriquezca gracias a un tipo de percepción que desarrolla un pensamiento más flexible y creativo en el individuo. Las palabras del autor corroboran esta aseveración cuando especifica que el arte se entiende como “una forma de suscitar preguntas, más que como una transmisión de verdades” (Parsons, 2002, p. 49). A su vez, las artes generan experiencias en las que el goce artístico puede ayudar a las personas a establecer relaciones socioculturales con su entorno físico y social mediante el diálogo, la apreciación y la contemplación. Comprendemos que los contextos proporcionan estímulos y oportunidades que ayudan a las personas a desarrollar su capacidad apreciativa para que ésta no se debilite.

Asimismo, en el contexto escolar, es importante que en las primeras etapas de escolaridad los discentes tomen contacto con los procesos de aprendizaje propios del arte (como la percepción, la expresión, la interpretación y/o la representación), así como que estas habilidades se adquieran progresivamente. Además, los procesos de aprendizaje están vinculados a las experiencias personales y/o vivenciales, ya que favorecen el florecimiento de las emociones. Atendiendo a la repercusión social de la creatividad y del goce artístico, señalamos que son valores esenciales que fortalecen las bases del aprendizaje mediante el desarrollo de capacidades de observación, de pensamiento y de comunicación. Estos valores se conciben como potencialidades del individuo y del arte que, desarrollados de forma constructiva, pueden promover una mirada innovadora y emocional que motive y movilice a los sujetos hacia el progreso, la cohesión y el bienestar sociales.

Tradicionalmente, la educación se entendía como una adquisición de conocimientos puramente cognitivos y prácticos, mientras que las materias artísticas se consideraban

actividades de entretenimiento y decorativas. Actualmente, las áreas artísticas ya se incluyen en los programas educativos y han dejado de ser consideradas como complemento del aprendizaje. Sin embargo, creemos que aún queda un largo camino que recorrer en cuanto a lograr una mayor y más adecuada presencia del arte en el campo educativo. Pese a que ha habido mejoras en relación con la educación artística, todavía observamos que persisten ciertos prejuicios que dañan su presencia en los contextos educativos generales. Esto último lo ejemplificamos con algunas inquietudes que hemos vivido en nuestra actividad profesional y personal:

1. *La sociedad no legitima el valor del arte.* Encontramos muchas familias que promueven las actividades artísticas en edades tempranas porque reconocen en ellas un bien social, cultural y cognitivo para sus hijos. No obstante, en edades más avanzadas, cuando éstos muestran inquietud e interés por desarrollar esos conocimientos y habilidades en un grado superior y/o profesional, las familias pueden mostrar un cierto rechazo, al considerarlas como dedicaciones poco eficientes y estables para su futuro profesional. Por lo tanto, señalamos un prejuicio social en torno a las artes, ya que las familias muestran su interés en profesiones que den seguridad y estabilidad a la persona.
2. *En el ámbito escolar, el arte vive una situación crítica.* Nos encontramos con la necesidad de justificar constantemente su valía y su presencia en el sistema educativo formal. A favor del ámbito educativo artístico, exponemos que fomenta el desarrollo y el enriquecimiento de la personalidad del individuo, además de establecer relaciones con el entorno de una forma más expresiva y creativa, ya que constituye una buena herramienta de comunicación visual (artes plásticas), auditiva (música) y corporal (danza y teatro).
3. *El profesorado de arte en las etapas tempranas no suelen estar formado por especialistas.* En las etapas educativas de infantil y primaria no se requieren docentes de arte, sino maestros de formación generalista. Este hecho añade dificultades al buen desarrollo y a la transmisión de las artes, ya que tales docentes pueden mostrar carencias en cuanto al conocimiento de la materia.

Ante estas condiciones, encontramos autores que aportan argumentos que ayudan a justificar y corroborar el valor del arte en la sociedad y en el ámbito educativo:

1. Arnheim (1993) puntualiza la función cognitiva del arte dentro del contexto educativo atendiendo tanto a los sentidos como a la percepción. Los sentidos forman parte de nuestra cognición, y las disciplinas artísticas son las principales protagonistas que activan los estímulos sensitivos. A su vez, en una sociedad cada vez más visual y en la que la imagen tiene más presencia significativa, la percepción mueve a la invención y la imaginación.
2. Gardner (1994) observa que la implicación del arte en el desarrollo humano está basada en el uso de un sistema de símbolos que van más allá del pensamiento logicolingüístico. Desde esta perspectiva, la descodificación de los símbolos ayuda a dar sentido al contexto en el que se desenvuelve el individuo.
3. Eisner (1998) especifica que la cognición y la afectividad mantienen una estrecha relación en cuanto que la actividad cognitiva viene influenciada por lo que se percibe a través de los sentidos, y éstos generan unas emociones que permiten que lo aprendido sea más o menos significativo.

En suma, queremos aportar evidencias a partir de las cuales se infiera que el arte necesita más presencia en la educación reglada por su poder formativo, y porque, además, influye en el crecimiento de las personas como individuos y como integrantes de grupos sociales. En esta investigación se estudian los valores de la creatividad y del goce artístico al encontrar en ellos argumentos que benefician a los sujetos a la hora de percibir el entorno con una actitud más abierta y crítica ante situaciones futuras. Vemos el ámbito artístico idóneo para explorar, entender y relacionarse con el medio social y natural, así como para, de esta forma, dar respuesta a los enigmas y las situaciones inéditas que se presenten.

Objetivos

El estudio parte de la indagación sobre los valores de la creatividad y del goce artístico en la literatura existente, así como del análisis de la base conceptual que tienen los docentes de arte sobre tales valores. De igual forma, atendemos a la experiencia y a las expectativas de los docentes en relación con los valores de estudio. Así pues, señalamos al docente como figura relevante y fundamental para el cambio y la innovación pedagógicos. Vemos en él una fuente de transmisión de conocimientos y de actitudes que puede favorecer la construcción de espacios de enseñanza donde las interacciones con sus discentes sean relevantes para optimizar sus aprendizajes.

Para analizar esto, establecemos como objetivo general conocer el estado actual en que se encuentran los valores de la creatividad y del goce artístico en el imaginario del docente, así como observar la implementación de tales valores en sus prácticas y su repercusión social.

Del objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos que nos ayudan a profundizar en el estudio:

- Diseñar un marco teórico fundamentado que permite analizar el estado en que se encuentran los valores de la creatividad y del goce artístico en los docentes de arte.
- Esclarecer la base conceptual de los docentes respecto a los valores de la creatividad y del goce artístico.
- Identificar la experiencia de los docentes respecto los valores de la creatividad y del goce artístico en los contextos educativos.

En conclusión, el estudio nos ha conducido al planteamiento y a la reformulación de la siguiente hipótesis como soporte a la investigación: la creatividad y el goce artístico se consideran importantes y necesarios en las prácticas artísticas, pero permanecen alejados de un trabajo significativo y productivo en las prácticas escolares.

Por último, en el capítulo 4, nuestro estudio incluye dos apartados relevantes: en el primero se exponen diversos modelos de actuación que actualmente se desarrollan en el contexto educativo artístico; y en el segundo se contemplan futuras líneas de investigación que permanecen abiertas para que cualquier investigador pueda seguir avanzando en este terreno de indagación y de acción tan apasionante.



Capítulo 1. Marco teórico

El presente capítulo ofrece una visión amplia de la terminología de valor, que incluye aspectos relacionados con su definición y su significado. Además, se indaga en los valores que la educación artística transmite y desarrolla mediante las diferentes disciplinas artísticas. Otro aspecto que expone el marco teórico es el análisis y el estudio del valor de la creatividad. Partimos de una selección de teorías e investigaciones que han aportado diferentes autores. Asimismo, el significado de la creatividad se ha organizado atendiendo a los cuatro aspectos que la relacionan: la persona, el proceso, el producto y la presión ambiental.

Por otra parte, partimos del sentido etimológico del *gaudium* para indagar en el valor del goce artístico desde una perspectiva educativa y artística. Así pues, mediante el estudio de las diversas teorías e investigaciones filosóficas y antropológicas, le otorgamos al valor carácter social al reconocer en él un vínculo perceptivo, sensorial y emocional en el individuo.

Por último, la investigación presenta la relación existente entre los valores de la creatividad y del goce artístico y la actitud docente, así como el impacto que ocasionan los contextos educativos sobre dichos valores. Considerar cada estilo docente nos ha permitido comprobar si los elementos y los criterios de los valores de estudio se transmiten y se evidencian en las prácticas educativas. En cuanto al impacto de los contextos educativos, observamos si éstos favorecen o delimitan la presencia y el buen desarrollo de la creatividad y del goce artístico.

1.1. Fundamentación de la terminología del valor

Concebimos la enseñanza como una escuela de valores, una escuela en que no sólo se busca adquirir conocimientos, sino también proporcionar oportunidades que ayuden a las personas a conseguir los valores sociales necesarios para su desarrollo integral. A raíz de esta inquietud, consideramos relevante conocer el significado del término "valor", y apreciamos que, por su naturaleza y su carácter polifacético, resulta difícil

otorgarle una única definición que abarque todas sus acepciones. Muestra de ello es la multitud de autores que han intentado aportar conocimientos acerca de sus significados en sus investigaciones. De igual manera, atendiendo a su sentido amplio, se trata desde diferentes disciplinas, como la psicología, la filosofía, la sociología, la antropología y la teoría de la educación.

Nos centramos en la persona como punto de partida para iniciar el estudio de la educación en valores. En este sentido, vemos en ella el inicio de su significado, ya que los valores son aptitudes inherentes a los individuos. Definimos la persona como ser excepcional que aporta a la sociedad algo novedoso que tiene valor por sí mismo, ya que cada individuo es singular y único. Spaemann (2000) y Yepes (2003) añaden que cada individuo es un ser distinto e imposible de ser sustituido e intercambiado. Por otro lado, al ser seres sociales, reconocemos que los valores se comparten y se viven en comunidad. Estas reflexiones nos llevan a considerar que los valores se contemplan bajo dos perspectivas: la de la cultura y la del individuo; siendo la primera estudiada en el campo de la sociología, mientras que la segunda se adopta en el terreno psicológico. De esta forma, entendemos los valores como aptitudes sociales que permiten el desarrollo de procesos vitales, sociales y culturales (Medeiros, Gouveia, Gusmão, Milfont, Fonseca y Aquino, 2012).

En líneas generales, especificamos que los valores son el conjunto de principios para la convivencia que se desarrollan en un periodo y época concretos. Por ello, el sentido de los valores se reinterpreta según los sucesos y las vivencias que acontecen en una comunidad. Si hablamos de creatividad, observamos que en sus inicios era vista como un "don" que poseían los artistas por el hecho de crear obras a partir de la nada. Sin embargo, desde el siglo XX, la creatividad se contempla como la capacidad que tiene todo individuo para la resolución de problemas y que es necesaria para el progreso de la sociedad (Tatarkiewicz, 1987).

Los valores se manifiestan en la persona mediante actitudes, habilidades, capacidades, creencias y propósitos. Atendiendo a una perspectiva antropológica, los valores han de ser reconocidos y aceptados libremente por los individuos de una comunidad. Por tanto, los sujetos no aceptarán ni reconocerán un valor que no esté ligado a su sistema de valores. Desde un contexto educativo, el docente puede transmitir valores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y los discentes libremente los pueden aceptar o refutar según sus propias convicciones. Lo contrario obstaculizaría su adquisición y provocaría una intromisión en la libertad individual. No obstante, apreciamos que el

hecho de que algunos valores no sean aceptados por algunos individuos no significa que no existan, sino únicamente que ellos, por sus creencias y por su formación, no los consideran como tales (Tierno, 1997 y Pérez, 2008).

De forma natural, es fácil que en primera instancia pensemos en valores como la paz, la libertad o la tolerancia, siendo éstos considerados valores morales. Pero también encontramos otros valores conectados con las personas, las creencias, las instituciones y los objetos, valores que poseen cualidades dignas de considerarse. Hemos delimitado una diversidad de axiologías sobre la naturaleza y la tipología del valor, y señalamos que las diferentes clasificaciones se organizan en función del carácter y la óptica de cada persona (de sus objetivos, su jerarquía, sus necesidades y sus prioridades). Asimismo, subrayamos que la categorización de los valores en el presente estudio depende de la concepción y el posicionamiento que tiene el investigador respecto al valor.

Ante la diversidad de categorizaciones, nos apoyamos en la clasificación de Marín (1993), por varios motivos (véase **Figura 2**). En primer lugar, asumimos su jerarquía similar a nuestro sistema de valores. Además, presenta una dicotomía entre valor y antivalor que creemos que se ha de tener en consideración, porque enfatiza el significado positivo de los valores. De este modo, entendemos los antivalores como las respuestas y actitudes negativas que dañan a la persona. De igual modo, nos especifica la reacción subjetiva del individuo ante la categoría de valor.

Figura 2. Categorización del valor



Fuente: Elaboración propia a partir de la categorización de valores de Marín (1993).

En tal taxonomía incluimos los valores sociales, al contemplarlos como principios fundamentales de la persona y como bienes compartidos por una comunidad. Los valores sociales favorecen el equilibrio, el desarrollo de la potencialidad del ser humano y la relación de éste con otros miembros que forman parte de un determinado contexto sociocultural. Los seres humanos interactuamos en diferentes ámbitos, como el familiar, el educativo, el social, el cultural o el religioso, que influyen en nuestra actitud y nuestro carácter. En este sentido, la educación integradora es aquella que atiende a los medios, entornos y contextos en que el individuo se mueve y se desarrolla (principalmente, el educativo, el familiar y el social). Y nuestro estudio se enmarca en una perspectiva educativa, ya que es ése nuestro ámbito de actuación. La educación en valores orientada a la formación integral atiende a todas las dimensiones que la conforman (racional, social, emocional, física y trascendental), y, asimismo, dedica especial énfasis al valor entendido como parte unívoca de la persona.

Tomando esto en consideración, nos remitimos a los valores de la creatividad y del goce artístico por entenderlos como aptitudes que contribuyen al crecimiento integral del sujeto en todas sus dimensiones. Del mismo modo, los consideramos valores sociales que, desarrollados de forma consciente, permiten valorar el entorno, percibir sus necesidades y/o apreciar la belleza del medio sociocultural.

Así pues, el valor va más allá de una actitud individual, porque, tal como se ha expuesto, como seres sociales necesitamos la interacción con los demás para ser capaces de transformarnos y transformar el medio. Este hecho sensibiliza al individuo y le permite afrontar las demandas de la sociedad actual. Nuestro reto como docentes es dar cabida en la educación a la transmisión de la creatividad y del goce artístico, entendido ello como una oportunidad de cambio en cuanto al desarrollo intrapersonal e interpersonal y a la mejora y al bienestar social.

Contextualizamos los valores sociales desde la psicología social, que estudia la repercusión de las actitudes y los valores en el comportamiento del individuo y, además, analiza la influencia de los colectivos al interrelacionarse. Asimismo, como plantean Llopis y Ballester (2001) y Rodríguez y Seoane (1989), las actitudes y los valores presentan un contenido educativo que favorece la transmisión de la cultura mediante el proceso de socialización. De esta forma, entendemos el centro educativo como un espacio socializador donde los individuos interaccionan y se preparan para afrontar los retos e incertidumbres del futuro; por ello, la escuela, como centro, define

y planifica en su proyecto educativo los valores con los que se identifica, ya que eso les otorga una identidad y autenticidad institucional que las diferencia del resto de escuelas o centros.

Si relacionamos estas consideraciones con las leyes educativas que nos han precedido, vemos que, en 1990, a la educación en valores se le otorgó carácter transversal, pasando a formar parte del diseño curricular base. De este modo, se incorporó el contenido actitudinal a cada bloque de las diferentes áreas que conforman el currículo (Carrillo, 2005). En relación con esto último, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) reabrió el debate sobre la educación en valores dando énfasis a la adquisición de éstos atendiendo a conceptos como la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, entre otros, incluyendo en el currículo la asignatura obligatoria del área Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Esta investigación se ha realizado estando vigente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013),² norma que presenta pocas variaciones respecto a la anterior ley educativa, la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006. De acuerdo con la LOMCE, de 2013, y como expone en su preámbulo, la educación en valores tiene como fin fomentar la libertad personal, la tolerancia y la democracia, así como desarrollar en los alumnos el respeto y la justicia social que evite cualquier tipo de discriminación. Esta última ley contempla de nuevo las actitudes y los valores dentro de los contenidos curriculares. La educación en valores, en ciudadanía y en democracia necesita tiempo y compromiso por parte de la comunidad educativa, tanto para la búsqueda como para la consecución de proyectos humanitarios que impacten y transformen la sociedad.

De acuerdo con Quintana (2005), los contextos sociales surgidos en el transcurso de los años han provocado que el sistema educativo haya contemplado diferentes modelos en la educación en valores:

- *Primer modelo.* El alumnado adquiere los valores de forma espontánea sin intervención externa. Se fundamenta en las teorías de Rousseau y su antropología optimista, que argumenta que la naturaleza del individuo es por sí misma buena, pero puede ser corrompida por el entorno social.

² Posteriormente a la LOMCE, el 23 de diciembre de 2020 se aprobó la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE).

- *Segundo modelo.* Requiere una imposición externa al alumnado para que éste adquiera valores absolutos. Se basa en la antropología pesimista, porque rechaza los principios sociales y morales.
- *Tercer modelo.* El alumnado tiene una tendencia a adquirir valores siempre y cuando se respete su forma de ser. La educación es el medio por el cual el discente adquiere actitudes y comportamientos. Se encuentra necesario transmitir valores a éstos de forma natural y respetando la libertad y la naturaleza del sujeto.

De esta forma y teniendo en consideración los criterios de Quintana, los modelos pedagógicos que se están impartiendo actualmente en las aulas corresponderían a su tercer modelo: se pretende transmitir los valores a través del respeto, la naturaleza y la libertad de cada persona para que sean ciudadanos proactivos y contribuyan a una sociedad más plural y democrática. Por tanto, los valores mantienen una vinculación estrecha con el sistema educativo al inspirar programas y materias en que las actitudes de cooperación y participación fomenten el compromiso personal, interpersonal y social.

1.2. El arte y sus valores

Las connotaciones en torno al arte cambian según la época y el contexto histórico en que se encuentra. En este sentido, por ejemplo, al realizar una comparativa del arte contemporáneo, el moderno y el propio de la Edad Media encontramos singularidades. En el arte románico medieval se evidencia el poder que ejercía la Iglesia a través de sus representaciones artísticas para adoctrinar a una población analfabeta. En la Edad Moderna, con la difusión de la filosofía humanista, el arte renacentista adquirió un carácter más racional, inspirándose en los ideales grecorromanos de la Antigüedad, o época clásica. En cambio, vemos que, desde mediados del siglo XX, y especialmente en el siglo XXI, el arte contemporáneo se focaliza en la estimulación emocional y en la creación de obras artísticas a través de técnicas diversas y de la fusión de estilos, manifestando una actitud crítica, social y divulgativa.

Así pues, arte, persona y cultura se complementan creando un vínculo existencial entre ellos que se evidencia a través de las diferentes manifestaciones artísticas. Su sinergia nos evoca los espacios culturales definidos por Gil (2011), al ver en ellos lugares donde se originan y/o desaparecen creaciones, además de establecerse relaciones socioculturales. En tal caso, los espacios culturales son idóneos para hacer extensible la enseñanza del arte a todas las masas.

Según Cerchiaro (2002), el arte es “tan antiguo como el ser humano, y es inherente a la vida misma” (p. 37). Compartimos con el autor la idea de que el arte está y estará presente en la vida humana, ya que forma parte de nuestra naturaleza y ayuda al crecimiento de la persona aportándole habilidades, actitudes y valores. Prueba de ello son los hechos artísticos que encontramos incluso desde la prehistoria y que nos muestran cómo, desde los inicios de la humanidad, la persona ha utilizado, utiliza y utilizará el lenguaje artístico como medio de expresión para comunicar su mundo interior y, de esta forma, también poder conocerse y relacionarse con el entorno con el que coexiste. A su vez, por su carácter experiencial, el lenguaje artístico está unido inexorablemente al desarrollo vital del individuo.

Parsons (2002), bajo los parámetros de la posmodernidad, añade un nuevo enfoque a la definición de arte, incluyendo el concepto de cultura. Así pues, se evidencia que el arte es un agente activo que se encuentra arraigado en el desarrollo de la identidad de los pueblos y las sociedades. Advertimos que la globalización iniciada en la segunda mitad del siglo XX ha provocado que se encuentren mensajes culturales distorsionados y en gran medida incitados por el marketing y la economía.

En este aspecto, mencionamos aquí el artículo de *El País* titulado “La cultura aumenta su dotación un 10 %”,³ que expone que los Presupuestos Generales del Estado españoles de 2019 aumentaron en un 9,7 % la partida económica para el impulso y la promoción de la cultura y del arte. Pero este incremento en los presupuestos respecto a años anteriores no repercute en el arte y su docencia tanto como deseábamos. Parte de este presupuesto se invierte en libros digitales, en compra de libros para bibliotecas, en el mercado económico y en la preservación del patrimonio cultural de museos y de exposiciones.

El arte posee en sí mismo un valor didáctico que nos permite explorar las realidades de la sociedad, atendiendo a la multiplicidad de formas que ofrece el entorno. Además, tiene la capacidad de transmitir y provocar emociones que surgen al contemplar y/o crear cualquier acción artística. De igual forma, el arte ofrece una amplia gama de posibilidades comunicativas e interpretativas que surgen a través de sus diferentes lenguajes expresivos. Por ello, consideramos que los artistas, a través de su sensibilidad, son capaces de hacer visible lo que otros no ven, aportando un valor al arte y a la sociedad.

³ Véase: Tommaso Koch y Peio H. Riaño. La cultura aumenta su dotación un 10 %. *El País*, 14 de enero de 2019.

Al hablar de cultura nos remitimos a las palabras de Agirre (2005), que manifiesta que ésta es “un conglomerado de productos materiales, pensamientos, comportamientos, saberes y hábitos específicos acumulados por un determinado grupo humano, entre los cuales estaría el arte por doble mérito: en tanto práctica cultural y en su dimensión patrimonial” (p. 330). Consideramos esta descripción en un significado amplio, por entender la cultura como parte de la identidad personal y colectiva en la que se incluyen diferentes formas de pensamiento, costumbres, dogmas y formas de vida.

A partir de lo expuesto, consideramos que, si el arte no fuera necesario para el individuo, indiscutiblemente se hallarían vacíos culturales en la historia de la humanidad, ya que la cultura requiere de un compromiso social y político que la conserve y retroalimente. Vallès (2005) nos acerca a una visión más contemporánea de la cultura al incluir en ella los comportamientos que tienen en común las personas que conviven en una sociedad. Al mismo tiempo, argumenta que los individuos que forman parte de una sociedad tienen una cultura común que los caracteriza. De esta forma, se establece un vínculo de reciprocidad entre sociedad y cultura.

Siguiendo con las ideas expuestas, consideramos oportuno mencionar la importancia de los derechos culturales como favorecedores de la integración y del disfrute de la cultura en la sociedad. En el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada en París por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, se manifiesta: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. Los derechos humanos defienden indiscutiblemente la dignidad inherente al ser humano. Dentro de esta concepción, la Unesco también ratifica derechos como los del pluralismo, de la identidad y de la diversidad cultural. De entre ellos se destacan: las libertades de creación artística, científica y de comunicación cultural; los derechos de autor; el derecho de acceso a la cultura; el derecho a la identidad; el derecho a la diferencia cultural; el derecho a la conservación del patrimonio cultural; el derecho a la educación; y el derecho a la religión y a la expresión. En esta línea encontramos autores que realzan el valor del arte mostrando de forma notable los valores que el ámbito artístico conlleva en sí mismo. La **Figura 3** muestra algunos de los valores que se transmiten en el arte, y consideramos que éstos fomentan actitudes socializadoras en los individuos, porque promueven sensibilidades hacia el medio natural y social.

Figura 3. Valores sociales en la educación artística

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SUS VALORES



COMPROMISO Y AUTOEXPRESIÓN

Al realizar una tarea se establece el vínculo de compromiso, donde se crea una satisfacción y un aumento de la capacidad de concentración en su realización. El arte fomenta la autoexpresión potenciando la experiencia en primera persona (Lowenfeld, 1980).

CRITERIO ESTÉTICO

Se refiere a proporcionar a los alumnos recursos, destrezas y conocimientos para poder interpretar y desarrollar en ellos un criterio estético y selectivo a fin de luchar contra el analfabetismo visual (Hernández, Jódar y Marín, 1991).



PERCEPCIÓN VISUAL Y COGNICIÓN

La expresión es el principal contenido de la percepción. Despierta una emoción y percepción en el individuo con el posterior análisis del objeto visual.

Cuando un niño dibuja, se enfrenta a la difícil tarea de transformar objetos percibidos —que es en sí misma un acto de construcción— en una superficie bidimensional. Para hacerlo, debe crear el equivalente estructural al objeto percibido en el papel de dibujo. Aquí juega un papel importante la agudeza del niño (Arnheim, 1984).

IMAGINACIÓN, CULTURA VISUAL Y SOCIABILIZACIÓN

El valor de la imaginación se amplía y se genera con y a través de situaciones interdisciplinarias de la cultura visual que constituye una parte fundamental en la construcción del conocimiento. Adquiere un papel importante en el desempeño de la vida social, ya que actúa como mediador y comunicador de ideas dentro de un contexto social. En un contexto educativo, cuestiones relativas a la utilidad del arte y su importancia ejercen un valor y una influencia en la persona (Freedman, 2006).

El término agente cultural identifica la capacidad expresiva del arte. El docente actúa como guía cultural y aporta a los discentes herramientas y conocimientos propios del patrimonio (Bamford, 2009).



EXPERIENCIA ESTÉTICA

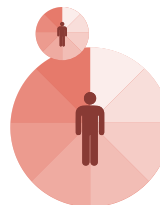
La experiencia estética es la que vive un individuo en un entorno cualitativo donde surgen diferentes emociones (Dewey, 2008).

APRECIACIÓN

La educación artística, además de desarrollar el buen gusto y dar respuesta a lo bello, aporta conocimientos morales de la historia a través del arte. La capacidad de observación y aprendizaje de las obras de arte favorece la adquisición de los buenos valores de la época (Parsons, 2002).

JUSTICIA Y EQUIDAD

Las inteligencias múltiples promueven la justicia y la equidad entre las personas al favorecer diferentes modos de aprendizaje (Gardner, 1994).



EXPERIMENTACIÓN, SENSIBILIDAD, CREATIVIDAD Y GOCE

El uso de los diferentes lenguajes artísticos promueve la experimentación, la sensibilidad, la creatividad y la imaginación en las personas para fomentar el gozo y la vivencia mediante las actividades artísticas (Read, 1982).

PERCEPCIÓN E INCLUSIÓN

El arte implica una percepción activa del sujeto, ya que la apreciación y las emociones son componentes de la cognición. El arte está formado por un sistema de signos que le capacita para entender la diversidad del mundo. Asimismo, las artes en el sistema educativo ofrecen pluralidad de diferentes lenguajes (Goodman, 2013).



La Disciplina Basada en Educación Artística (DBAE), diseñada y desarrollada por el Centro Getty para la Educación en Artes, utiliza esta metodología para acercar el arte como elemento de inclusión social a nuestros estudiantes mediante la conexión de las diversas disciplinas que componen este método (Alexander y Day, 1991).

Las artes son disciplinas que permiten que las personas se puedan comunicar y que puedan crear arte y gozar de él (Céspedes, 2009).

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Lowenfeld (1980); Hernández, Jódar y Marín (1991); Arnheim (1984); Freedman (2006); Bamford (2009); Dewey (2008); Parsons (2002); Gardner (1994); Read (1982); Goodman (2013); Alexander y Day (1991) y Céspedes (2009).

La **Figura 3** enfatiza los valores que sobresalen de forma notoria en nuestra investigación. Su transmisión refuerza el carácter formativo y social del individuo (aspecto clave en nuestra concepción de los valores). Por tanto, reclamamos que la educación artística tenga una función importante en la sociedad del siglo XXI, ya que aporta una diversidad de actitudes, hábitos, conocimientos y valores que favorecen la comprensión y el despertar de una sensibilidad artística que potencia la identidad sociocultural. Asimismo, el arte ejerce una influencia positiva en la formación en valores, ya que ayuda a la persona a interiorizarlos y a proyectarlos en su vida de forma individual y colectiva.

1.3. Análisis de la creatividad

“Si el hombre no hubiera sido creativo viviríamos aún en las cavernas, no habría habido desarrollo científico y cultura” (De la Torre, 2003, p. 28).

La anterior reflexión de De la Torre (2003) nos plantea que la creatividad es esencial en el desarrollo de la humanidad. Sin ella, el ser humano no habría logrado desarrollar su potencial en todos los ámbitos en que acontece su vida. El valor es fundamental para el avance de la sociedad, ya que permite que la persona decida y actúe libremente, transformándose y transformando el medio en beneficio de los demás.

1.3.1. Antecedentes del valor de la creatividad y su definición

Partimos de las premisas de que la creatividad es un valor inherente al ser humano y de que, a su vez, tiene una gran repercusión social que se puede apreciar a través de acciones sociales, actividades artísticas y avances científicos y tecnológicos, entre otros. Si en el pasado se asociaba directamente con las disciplinas artísticas, en la actualidad se ha vinculado a nuevos campos de actuación, como la pedagogía, la educación, el mundo empresarial y financiero, la publicidad y la psicología.

La creatividad es un valor que ha estado presente a lo largo de la historia, pero su significado varía según la época y el contexto sociocultural vivido (Tatarkiewicz, 1987):

- En la época clásica no constaba como aptitud relevante. Era un término de uso coloquial que hacía referencia al padre, “*creator*”, y al patrono de una población, “*creator urbis*”.

- Durante siglos tuvo un único uso en la teología: fue sinónimo de Dios, “*creator*”. Su empleo se prolongó hasta la Ilustración.
- En el siglo XIX se relacionó con el campo artístico, revalorizándose la figura del artista como creador. En este sentido, apareció el atributo o adjetivo “creativo” y el sustantivo “creatividad”, asociándolos al mundo del artista y del arte.
- El término se globalizó en el siglo XX, y amplió su uso al mundo empresarial, político y tecnológico.

En la actualidad, la creatividad es un elemento indiscutible para el proceso de innovación también en el ámbito empresarial. Esto se debe, en parte, a que se le atribuye a este valor el significado de producción de ideas que beneficia a las empresas al generar en ellas un clima de competitividad en su sector. Romo (1997) especifica que la innovación empleada en los negocios produce mayores beneficios y dividendos en el sector empresarial. Desde el área de recursos humanos, la innovación creativa se focaliza en la capacidad cognitiva del individuo en cuanto a la generación de ideas. El valor reside en transformar y producir de forma creativa la extensa información de que se dispone. Esto ocasiona que la empresa en cuestión sea más competitiva y alcance mayores beneficios.

Si atendemos a su significado, observamos que la Real Academia Española (RAE) incluyó en su diccionario el término creatividad por primera vez en 1983, definiéndola como “facultad de crear” y “capacidad de creación”, generalizando así el concepto sin especificar la variedad de acepciones que engloba. Así pues, observamos que, en su sentido más amplio, se define como la habilidad que posee el individuo para la creación. No obstante, anteriormente, a mediados de la década de 1950, el término “creatividad” cobró carta de naturaleza gracias a las contribuciones del psicólogo Guilford (1950) al presentarlo en sus trabajos dentro del campo científico.

Nuestra investigación nos ha permitido sintetizar y organizar una gran cantidad de teorías respecto a la creatividad. Asimismo, se reconoce en ella un carácter polifacético (entendiéndose como valor que se manifiesta en múltiples aspectos). Por esta razón, hemos acotado los postulados en torno a tres aspectos que consideramos esenciales para nuestro trabajo:

- Entender la creatividad desde las perspectivas cognitiva y sociopersonal.
- Descubrir los aspectos que estructuran la creatividad.
- Reconocer las teorías que han influenciado el análisis del estado actual de la creatividad en las prácticas de los docentes de arte.

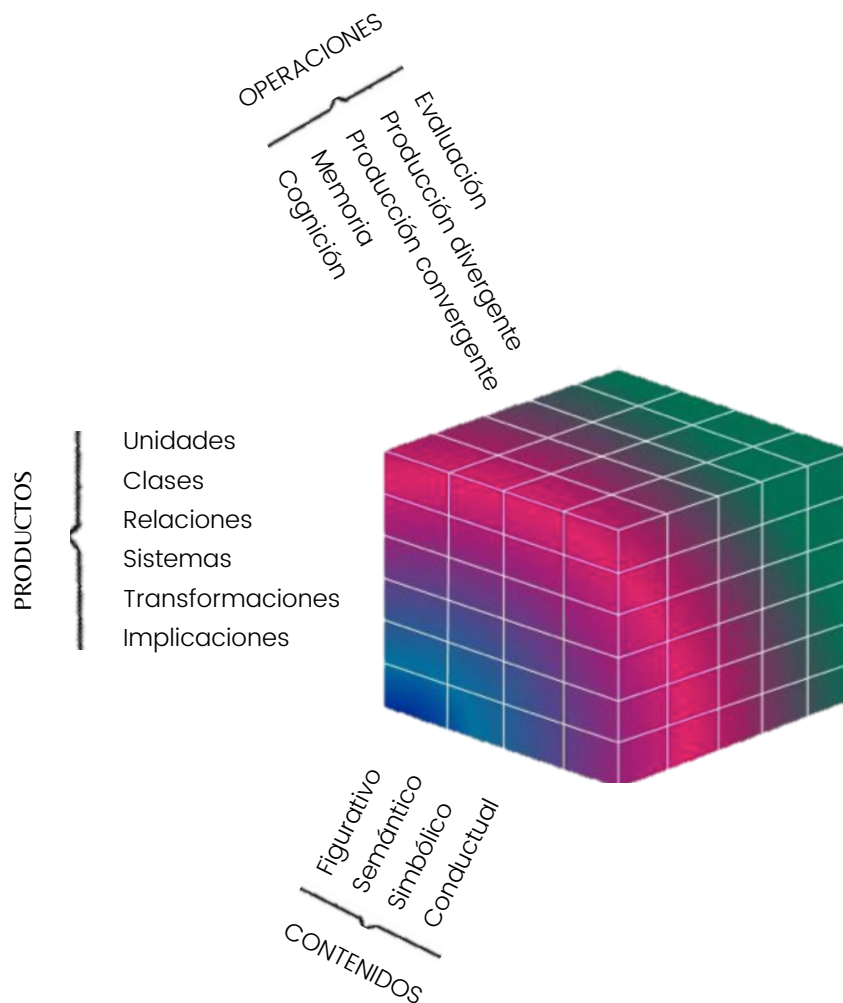
Iniciamos nuestro trabajo epistemológico partiendo de la figura de Guilford, ya que sus estudios proporcionaron un punto de inflexión en el campo de la creatividad. Hasta mediados del siglo XX se concebía ésta como fenómeno subjetivo ligado a concepciones místicas. Se entendía como fruto de la inspiración trascendental que no se podía explicar a través de la ciencia. En 1950, Guilford introdujo el término como cualidad del intelecto; aunque añadió que la creatividad y la inteligencia son diferentes, distinguió la primera como una operación mental, refiriéndose a ella como “pensamiento divergente” (en contraposición al “pensamiento convergente”), que Romo (1987) y Esquivias (2004) aluden como “producción divergente”.

Según la **Figura 4**, en el modelo de Guilford, la estructura del intelecto está formada por tres dimensiones (operaciones, contenidos y productos), que se interrelacionan entre sí formando un cubo. Dicho de otra forma, la estructura del intelecto categoriza las diferentes aptitudes que se dan en el intelecto, y cada una se interrelaciona con las otras dos. Este modelo rompe con los postulados precedentes sobre la inteligencia, que se entendía de forma jerarquizada hasta ese momento. Guilford (1951, 1977) propone que el intelecto se estructura de acuerdo con tres dimensiones, aspecto que también recoge Romo (1987):

1. Operaciones: están relacionadas con la cognición, la memoria, la producción divergente, la producción convergente y la evaluación.
2. Contenidos: son figurativos, simbólicos, semánticos y conductuales.
3. Productos: se refieren al procesamiento de la información y a las respuestas (unidades, clases, relaciones, transformaciones e implicaciones).

De estas interrelaciones geométricas (véase **Figura 4**) surgen 120 factores distintos de la mente, de entre los cuales se destaca la producción divergente, que es el factor que fundamenta su investigación.

Figura 4. La estructura del intelecto



Fuente: Adaptación a partir de los criterios de Guilford (1951, 1977).

Además de Guilford, otros psicólogos, como Thurstone y Cattell, también defienden la visión del intelecto como un conjunto de habilidades. Thurstone (1938) mantiene que la inteligencia se basa en un conjunto de aptitudes que actúan de forma independiente, pero que se relacionan entre sí cuando la actividad lo requiere. Para él, cada actitud se considera igual de relevante, es decir, no existen factores predominantes ni excluyentes, sino que más bien se complementan al realizar una tarea. Asimismo, elabora el modelo de las aptitudes mentales primarias, que especifica que la inteligencia general está basada en siete actitudes: comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento inductivo, capacidad numérica, velocidad perceptiva, capacidad espacial y memoria. Todos estos aspectos los recoge y explica Carbajo (2011).

Por su parte, Cattell (1941) elabora su modelo de inteligencia siguiendo las influencias de varios investigadores. De Spearman amplía su factor G de inteligencia; de Hebb (1949) recoge su teoría de la existencia de dos tipos de inteligencias, la inteligencia A, considerada biológica y que permite la adquisición de conocimientos, y la inteligencia B, por la que los conocimientos son adquiridos a través del entorno sociocultural; y de Thurstone adopta su modelo de aptitudes mentales primarias. De esta forma, Cattell (1941) concibe la inteligencia de forma jerárquica a través de dos factores (aspectos estos también reflejado por Carbajo, 2011):

- La inteligencia fluida (Gf): son las acciones mentales que se pueden aplicar para resolver un problema novedoso sin conocimientos previos.
- La inteligencia cristalizada (Gc): trata los conocimientos más profundos adquiridos en el transcurso de la vida y a través de la educación.

Siguiendo con las investigaciones de Guilford (1951, 1977), vemos que el pensamiento divergente que postula se contrapone al pensamiento convergente.⁴ En este sentido, entendemos por divergente el pensamiento en que predomina una variedad de respuestas originales e infrecuentes para la resolución de situaciones, mientras que el pensamiento convergente elabora la solución a través del estudio producido por la causa-efecto (Montoya, 2012).

Tal y como se ha expuesto, Guilford (1951) establece que la creatividad se produce al combinar cuatro operaciones cognitivas: flexibilidad, originalidad, fluidez y elaboración. Después identifica unos factores que intervienen en las actividades creativas, factores que sirven como fundamento a partir de los cuales definir los test psicométricos para la evaluación de la creatividad, que son los tres siguientes:

1. Sensibilidad a los problemas: capacidad de reconocer una dificultad.
2. Fluidez: habilidad para encontrar diversidad de ideas ante una misma situación; dentro de la fluidez se destacan la fluidez ideacional, la asociativa y la de expresión.
3. Flexibilidad: capacidad de aportar diferentes enfoques a un mismo problema; dentro de ella se incluye la flexibilidad espontánea y la adaptativa.

⁴ Hasta la década de 1960, los estudios previos se regían por un pensamiento convergente en el cual la solución de un problema se basaba en una búsqueda lógica y convencional.

Desde una perspectiva psicométrica, las aportaciones de Guilford en el campo de la creatividad se han considerado fundamentales, y sus investigaciones han permitido elaborar test psicométricos para evaluarla. No obstante, actualmente se cuestiona la validez del instrumento, por considerar que éste no abarca suficientemente todos los aspectos del fenómeno creativo debido a su complejidad factorial. Al mismo tiempo, sólo se centra en aspectos cognoscitivos, dejando en ambigüedad la evaluación del talento creador (aspectos motivacionales, afectivos y sociales, entre otros).

Siguiendo en la línea de lo expuesto, destacamos las investigaciones de Torrance (1977), que estudia la relación existente entre el fenómeno creativo y la inteligencia. Es el primero en diseñar un test para medir el pensamiento creativo que favorece el reconocimiento de los factores implicados en la creatividad y, por tanto, no se basa exclusivamente en el coeficiente intelectual (CI).

En 1966, Torrance diseñó su test de pensamiento creativo (Torrance Test of Creative Thinking, TTCT) para medir el pensamiento divergente. El test consta de dos pruebas: TTCT verbal y TTCT de figuras. Ambas pruebas se identifican con el pensamiento creativo al pretender mostrar que la creatividad es un proceso de sensibilización ante los problemas. De este modo, el TTCT basa su análisis en cada uno de los factores que intervienen en el pensamiento creativo: flexibilidad, originalidad, fluidez y elaboración. Posteriormente, el test ha ido modificándose para adaptarse a los tiempos actuales, y se utiliza todavía en investigaciones para determinar el grado de comportamiento creativo que tienen las personas (Thorne, 2008; Aranguren 2015; Prieto, 2019). A este respecto, en el congreso Artes, Emociones y Creatividad, organizado por el Centro Botín en 2019, los ponentes María Dolores Prieto (2019) y Baptiste Barbot (2019) mostraron investigaciones donde todavía se usaban los TTCT como instrumento para evaluar la creatividad.

Del mismo modo, encontramos modelos teóricos sobre la estructura del intelecto que han surgido a lo largo de las diferentes investigaciones sobre la estructura del intelecto:

- **Teorías monolíticas.** La inteligencia se estructura en un único factor en relación con el CI. Los máximos representantes son Spearman (1904), Binet y Simon (1904), Stern (1914), Terman (1916) y Galton (1869).
 - Spearman (1904) propone el factor G para referirse a todas aquellas particularidades intelectuales que son hereditarias. Distingue un factor S que se centra

en aquellas destrezas más concretas y que son independientes de las capacidades intelectuales.

- Binet y Simon (1904) introducen el concepto de edad mental, cuyo desarrollo viene influenciado por la evolución cognitiva del sujeto. Elaboran la prueba de Binet-Simon, que pretende medir la edad mental de acuerdo con el número de respuestas correctas que la persona contesta.
- Stern (1914) incorpora el concepto de coeficiente intelectual (CI), que se obtiene al dividir la edad mental entre la edad cronológica del individuo, y multiplicando ese valor por cien.
- Terman (1916) adapta la prueba de Binet-Simon, que pasa a llamarse Stanford-Binet, y la introduce en Estados Unidos.
- Galton (1869) inicia el estudio de la inteligencia desde una perspectiva científica. Considera que la inteligencia tiene un factor biológico en el que intervienen procesos cognitivos relacionados con las capacidades sensoriales. Comprende que la genética influye en la inteligencia.
- **Teorías factorialistas.** Defienden que la inteligencia está conformada por varios factores. Entre sus representantes encontramos a Thurstone (1935), Cattell (1941), Guilford (1951) y Torrance (1977).
 - Thurstone (1935) elabora el modelo de aptitudes mentales primarias, en el que especifica siete actitudes: comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento inductivo, capacidad numérica, velocidad perceptiva, capacidad espacial y memoria.
 - Cattell (1941) presenta dos factores: la inteligencia fluida (Gf) y la inteligencia cristalizada (Gc).
 - Guilford (1951), impulsor del pensamiento divergente, muestra el modelo de la estructura del intelecto, en el que especifica que la inteligencia está formada por 120 factores distintos.
 - Torrance (1977) elabora el test de inteligencia TTCT (test de pensamiento creativo de Torrance) para medir el pensamiento divergente.

En esta línea, mostramos los estudios de Ruiz (2004) y Sternberg y O'Hara (2005), en los que plantean diferentes postulados sobre la creatividad y la inteligencia, así como sobre sus posibles relaciones. Vemos que el fenómeno suscita debates en torno al cuestionamiento de la relación y la dependencia entre la creatividad y la inteligencia.

A este respecto, la **Figura 5** muestra las diferentes relaciones entre creatividad e inteligencia, así como los autores que respaldan cada uno de los postulados.

Figura 5. Postulados sobre las relaciones entre creatividad e inteligencia, y autores que los respaldan



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Ruiz (2004); Guilford (1977); Cattell (1941); Sternberg y Lubart (1996) y Gardner (1983).

Centramos nuestra atención en el enfoque que comprende la creatividad y la inteligencia como aspectos autónomos que se superponen en determinadas situaciones (Roe, 1953, 1971, citado en Ruiz, 2004), al entenderlos como aspectos que se activan independientemente para complementarse cuando se genera una actividad mental. En este sentido, nos podríamos preguntar si necesitamos un mínimo de inteligencia para desarrollar la creatividad. A primer instancia, diríamos que sí, fundamentándonos en la teoría del umbral de Torrance (1962), en la que se afirma que, cuando existe un CI por debajo de un cierto límite, la creatividad también disminuye, pero que, cuando el CI supera ese límite (un CI de 115-120), la creatividad y la inteligencia son independientes (Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez, 2005).

No obstante, más allá de las teorías monolíticas y factorialistas desarrolladas hasta el momento, aparecen nuevos estudios en los que los postulados son mucho más descriptivos y aplicables al entorno educativo. Gardner (1983) propone el modelo de las inteligencias múltiples. En ella, se observa que las personas poseen diferentes capacidades cognitivas, como la lingüística, la logicomatemática, la visual-espacial, la corporal-cinestésica, la musical, la naturalista, la intrapersonal y la interpersonal. De esta forma, la teoría defiende que la inteligencia es aquella capacidad que ayuda a la resolución de problemas y, al mismo tiempo, crea productos útiles y culturalmente aceptados. Así pues, se amplía la definición de inteligencia dotándola de un sentido cultural, remarcando la idea de que ésta es una capacidad necesaria que permite la socialización del ser humano, dado que el entorno acepta o rechaza las propuestas generadas. A su vez, permite que todas las personas puedan enfrentarse a su realidad utilizando la inteligencia más proclive y activa en ellas.

Además de los fundamentos teóricos psicométricos expuestos hasta el momento, consideramos relevante valorar que la creatividad atiende a cinco perspectivas: mística, psicoanalítica, pragmática, cognitiva y sociopersonal (Sternberg, 1999). Esta amplitud de perspectivas nos da a entender que la creatividad es diferente según el ángulo en que la observe cada sujeto, y en eso radica su carácter complejo y subjetivo. De entre todas esas perspectivas, nos posicionamos en las cognitivas y sociopersonales, al entender que la creatividad necesita de aspectos cognoscitivos y que contribuye al enriquecimiento de la persona y la sociedad:

- *Perspectiva cognitiva.* Observamos que el pensamiento creativo forma parte de los procesos cognitivos de la persona (Finke, Ward y Smith, 1992). En este caso, los autores presentan un modelo de estudio que nos permite entender el funcionamiento del pensamiento creativo, y nos remiten al modelo explicativo

denominado modelo “*geneplore*”, denominación que se origina a partir de las dos fases que lo conforman: fase generativa, origen y construcción de las representaciones mentales; y fase de exploración, reconocimiento de las representaciones preinventivas (Ruiz, 2004).

- *Perspectiva sociopersonal del valor.* Entendemos que los constructos como la personalidad, la motivación y el entorno social contribuyen al desarrollo de la creatividad al ser rasgos que definen a las personas creativas (Amabile, 1983; De la Torre, 2003; Mackinnon, 1962; Simonton, 1984).

Desde un punto de vista social, De la Torre (2003) explica que la creatividad es “la decisión de hacer algo personal y valioso para satisfacción propia y beneficio de los demás” (p 15). De igual forma, la creatividad tiene una doble vertiente: a nivel social⁵ es un valor que permite el desarrollo y el progreso de una sociedad; y a nivel personal es vista como un proceso de autorrealización, maduración y potenciación de la persona.

[La creatividad es] un proceso complejo, dinámico e integrador, que involucra simultáneamente factores perceptivos, cognitivos y emocionales. Se manifiesta en cualquier dominio del conocimiento: Bellas Artes, Humanidades, Diseño, Ciencias y Tecnologías, etc. Se asocia con percibir y pensar de forma original, única, novedosa, pero a la vez útil y bien valorada socialmente. Se refiere a la producción de algo nuevo, que amplía o transforma un conocimiento, un producto o un servicio, y que es aplaudido por los expertos de dicho dominio (p. 21).

Esta reflexión recalca en el valor global que la creatividad posee en sí misma atendiendo a la perspectiva creativa, cognitiva y social. A su vez, entendemos que la aplicación de la creatividad es interdisciplinar por participar en los diferentes ámbitos de conocimiento, y que es compleja por combinarse con factores como el estado emocional, la percepción y la capacidad cognitiva de los sujetos.

⁵ Por bien social se entiende el conjunto de todos aquellos valores y bienes de servicio que son compartidos y aceptados por una comunidad (De La Torre, 2003).

1.3.2. Aspectos que conforman la creatividad

Teniendo en cuenta lo expuesto, observamos que existen diferentes enfoques que giran en torno al valor de la creatividad. Percibimos que el fenómeno es complejo en sí mismo, y resulta difícil aglutinar en una única definición todos los campos de conocimiento y sus acepciones. Por ello, para organizar la amplitud de significados que comporta la creatividad, la estructuramos en cuatro aspectos que también defienden autores como Csikszentmihalyi (1998), Rodhes (1961), Money (1963) y Urban (1988): persona, producto, proceso y presión ambiental. Es preciso especificar que los aspectos mencionados se complementan y se relacionan entre sí, sin excluirse:

- *Persona.* El aspecto personal se relaciona con factores como la capacidad intelectual, la motivación y la personalidad del individuo, así como con la aplicación del pensamiento creativo. En este sentido, consideramos que la creatividad es un valor innato en el individuo que se manifiesta en mayor o menor grado.
- *Proceso.* Se identifica con el pensamiento creativo y las operaciones mentales que lo configuran. Por ello, no se establecen pautas concretas y cerradas que guíen el proceso creativo, porque la gran mayoría son originados por procesos metacognitivos inconscientes.⁶
- *Producto.* La materialización de la creatividad necesita de un producto para visibilizarse, ya sean ideas, objetos, hallazgos o soluciones a problemas.
- *Presión ambiental.* Se relaciona con el ambiente y el entorno en que se desarrolla y se aplica la creatividad. Si el entorno es favorecedor y cercano a la persona, se potencia su desarrollo creativo, y, además, el producto originado requiere el reconocimiento de su ámbito.

Exponemos ahora la literatura que caracteriza cada uno de los aspectos mencionados.

⁶ Es el conocimiento que tiene la persona sobre sus procesos cognitivos y la regulación de éstos (Flavell, 1971 y Campione, 1987).

La persona en el constructo de la creatividad

Mackinnon (1962) centra sus estudios en establecer los rasgos que caracterizan y definen la persona creativa en los diversos campos del conocimiento. De esta forma, Mackinnon determina que ésta se muestra original e independiente en su forma de pensar y de actuar; es flexible y abierta a las diferentes experiencias personales y sociales; manifiesta un carácter desafiante y es capaz de asumir riesgos. Asimismo, el autor expone que la persona creativa demuestra sensibilidad ante los acontecimientos y es constante y perseverante en sus decisiones, con una tendencia al individualismo. Como plantea Sternberg (1997), los rasgos de la persona creativa interactúan con el entorno, y ésta puede incidir en él para mejorarlo y/o transformarlo.

Cabezas (1993) aporta una serie de habilidades adicionales en la persona creadora y que se asemejan a las que defiende Mackinnon:

- *Sensibilidad a los problemas.* Es la capacidad de ver lo que otros no han podido apreciar. Se trata de un indicador que se vincula con la actitud de la persona creativa.
- *Autonomía e independencia de criterio.* Es la seguridad de confiar en el propio criterio, que permite hacer fluir las ideas sin dejarse influenciar por las circunstancias del entorno.
- *Buena imagen de sí mismo.* Muestra aspectos constructivos y positivos de uno mismo e intenta llegar a los objetivos sin dudar de sus capacidades.
- *Alto nivel de aspiraciones y de exigencias.* Establece objetivos que sobresalen de sus posibilidades, arriesgándose a crear un mundo utópico.
- *Empeño y constancia en el trabajo.* Consiste en una dedicación plena en la que la persona creativa es perseverante en todas las fases del proceso creativo.

Al hablar del carácter creativo de las personas, no son los genios quienes generan muchas ideas, sino aquellos que establecen una comunicación bidireccional en la que las ideas fluyen y son recibidas positivamente por el medio como beneficio social. Nuestro estudio se centra en considerar la creatividad como valor social y colaborativo debido a la interacción que se genera entre la persona y el medio. No la consideramos una creatividad empresarial, cuyo valor reside en la obtención de

beneficios económicos y ventajas competitivas (De la Torre, 2003; Thorne, 2008; Csikszentmihalyi, 1998).

De igual modo, las investigaciones de Feist (1999), que se focalizan en los rasgos creativos en la persona, nos permiten diferenciar la creatividad artística de la creatividad científica. De esta manera, el autor especifica las cualidades que predominan en la personalidad creativa artística: apertura a nuevas experiencias; tendencia a la fantasía y a la imaginación; alto grado de impulsividad, más autonomía, ambición y seguridad. De todos los rasgos mencionados, Feist pone el acento en la fantasía y en la imaginación como factores necesarios en las personas creativas artísticas (Chacón, 2005).

A este respecto, Ruiz (2004) destaca que la personalidad creativa tiene un alto grado de sensibilidad emocional. Este postulado también lo corroboran otros autores como Getzels y Csikszentmihalyi (1976), Hall y Mackinnon (1969) y Walker, Koestner y Hum (1995) al observar que las personas sensibles manifiestan más emotividad a los estímulos externos y exteriorizan fácilmente sus emociones cuando están inmersas en el proceso creativo, ya que influyen en ellas variables como la curiosidad, la motivación, la frustración y la exploración que promueve o inhibe su actividad artística. Este matiz aportado por los autores mencionados nos alerta de la fuerte vinculación existente entre las emociones y la creatividad.

Por último, en relación con las habilidades que posee la persona creadora, destacamos los postulados de De Bono (1994) en su método del pensamiento lateral, en el que, desde un enfoque pragmatista, establece las bases prácticas de la estimulación y el desarrollo de la creatividad. Su técnica se contrapone al pensamiento lógico al especificar que existen múltiples vías de pensamiento, y no sólo un pensamiento único y unilateral en la persona.

Al mismo tiempo, De Bono expone un conjunto de factores que favorecen el desarrollo de la creatividad:

- *La inocencia.* Es propia de la infancia, porque el niño o niña todavía no ha adquirido unas normas conductuales que le priven de su libertad de innovar.
- *La experiencia.* Proporciona una buena base de conocimiento necesaria para la innovación y la creación, pero puede condicionar la libertad creadora propia de la inocencia.

- *La motivación.* Favorece a la persona creativa, ya que le permite dedicar tiempo y esfuerzo a la búsqueda de soluciones, a la elaboración de nuevas ideas y a la indagación en ellas.
- *El juicio oportuno.* Permite mantener el valor de la primera idea surgida en la fase inicial.
- *Las ideas creativas.* Se pueden generar a través de errores fortuitos, por azar o por casualidad.
- *La liberación.* Facilita romper con los programas establecidos.

No obstante, De Bono (1994) nombra una serie de elementos que condicionan el buen desarrollo de la creatividad (en cada postulado comentamos y consideramos nuestra visión al respecto):

- *La creatividad es un talento natural y no puede ser enseñada.* Consideramos que la creatividad no es un talento, sino una aptitud. Cada persona tiene su creatividad desarrollada en mayor o menor grado.
- *La creatividad proviene de los rebeldes.* Creemos que no sólo las personas que van en contra de las normas establecidas son las más creativas, sino que, como capacidad cognitiva, todas las personas la poseen en mayor o menor grado, y no es sólo propia de los sujetos disruptivos.
- *La creatividad vista en los dos hemisferios.* Consideramos que la creatividad no es exclusiva del hemisferio derecho, sino que también las habilidades del hemisferio izquierdo se complementan con las del derecho para potenciar el pensamiento creativo en la persona.
- *La creatividad es un estado de liberación.* Creemos que caemos en un error al considerar que la creatividad sólo fluye en un estado de desinhibición, ya que también intervienen otros factores, como la motivación, la curiosidad y la necesidad, que ayudan al desarrollo de la creatividad.

El proceso en el constructo de la creatividad

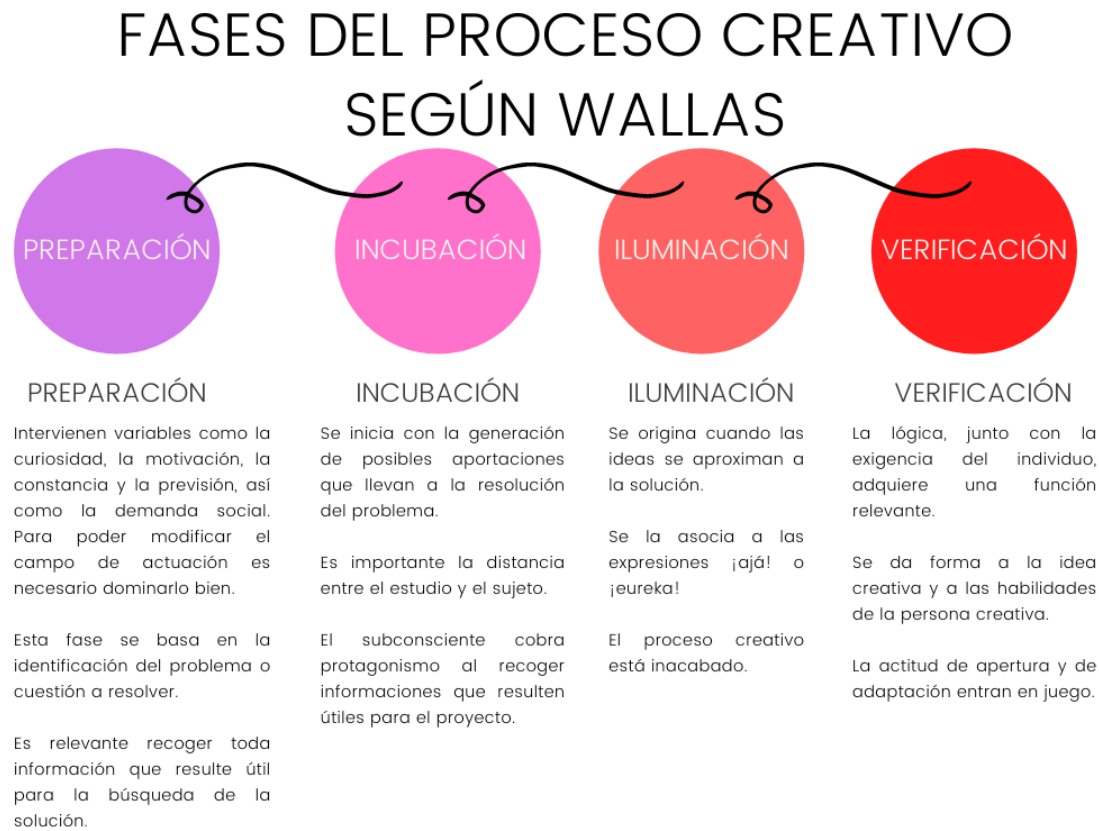
El proceso creativo no es algo que se pueda tocar; más bien diríamos que es intangible, y por ello creemos que, para darle visibilidad, es importante conocer las fases que posibilitan la notoriedad del proceso creativo. Para ello, nos apoyamos en Guilford (1951), Wallas (1926) y Csikszentmihalyi (1998), cuyos estudios realizados sobre este aspecto son los más divulgados dentro de la comunidad científica.

Desde un enfoque psicométrico, y dentro de los parámetros que determina la psicología cognitiva, encontramos en Guilford (1951) un referente que nos expone las fases del proceso creativo. El autor elabora los test de aptitudes creativas, cuyo fin es evaluar la creatividad al considerarla “como resultado de la combinación de los diferentes tipos de operaciones cognitivas que identifica como sustentos básicos” (Ruiz, 2004, p. 246). De esta forma, determina seis indicadores –que son también adaptados por Torrance (1974)– para evaluar el pensamiento creativo del sujeto que se visibiliza en el producto creativo:

- **Fluidez:** habilidad de mostrar varias soluciones y alternativas a un problema.
- **Flexibilidad:** capacidad de adaptación y búsqueda de soluciones desde diferentes perspectivas.
- **Originalidad:** observación del entorno y/o el producto desde un punto de vista inusual.
- **Redefinición:** capacidad de reinventar lo existente activando la mente, evitando así ideas preconcebidas.
- **Penetración:** habilidad de ir más allá de lo común y de lo que se presenta previamente.
- **Elaboración:** facultad de incorporar detalles.

Como plantea Wallas (1926), las fases del proceso creativo son complejas por ser poco tangibles. Sus investigaciones en este campo nos proporcionan una serie de fases lineales y analógicas que contribuyen a visibilizar el pensamiento creativo (véase **Figura 6**).

Figura 6. Fases del proceso creativo propuestas por Wallas



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Wallas (2005).

En cambio, según Csikszentmihalyi (1997), las fases del proceso creativo se agrupan en cinco que se superponen entre ellas. Pertenecen a su teoría del modelo de sistemas, la cual expone que el proceso creativo no sólo se centra en la persona, sino que también están involucrados otros sistemas que se integran entre sí (ámbito, campo y persona). De esta forma, entiende que la creatividad es fruto de la interacción establecida entre la persona y su entorno sociocultural, que forma un subsistema de relaciones (véase **Figura 7**).

Figura 7. Fases del proceso creativo de Csikszentmihalyi



Fuente: Elaboración propia a partir los criterios de Csikszentmihalyi, 1997 y Pascale, 2005.

En la **Figura 7** observamos que Csikszentmihalyi aporta más valor al entorno, ya que el producto o la idea creativa necesita ser reconocida por el ámbito. En esta línea, Pascale (2005) entiende que la creatividad propuesta por Csikszentmihalyi “es cualquier acto, idea o producto que cambia un dominio ya existente, o lo transforma en algo nuevo [...] un dominio no puede ser modificado sin el consentimiento explícito e implícito del ámbito responsable de él” (p. 74). La descripción de Pascale nos permite apreciar la creatividad de Csikszentmihalyi como un concepto más social que el de la propuesta de Wallas, ya que la teoría del modelo de sistemas de Csikszentmihalyi establece que lo creativo es reconocido por un grupo de expertos (esta teoría se retomará en el subepígrafe “La creatividad social de Csikszentmihalyi de acuerdo con la teoría del modelo de sistemas”, en el epígrafe 1.3.4).

Herrán (2002) se unió a los criterios expuestos al especificar que las experiencias vividas con intensidad por la persona durante el proceso creativo podían llevar a experiencias emocionales. El autor enfatiza que las emociones entran en juego en los

procesos creativos cuando se conectan con la experiencia. Estas experiencias pueden originar emociones de tensión o de satisfacción en el transcurso del proceso creativo.

El producto en el constructo de la creatividad

El producto creativo es el resultado tangible de la producción humana que surge mediante los procesos creativos. Se caracteriza por ser original y novedoso cuando aporta algo diferente a lo que ya se conoce hasta el momento. Desde una perspectiva pragmática y funcional de la creatividad, el producto creado debe tener una relación estrecha con el problema que se pretende solucionar, puesto que, en caso contrario, la originalidad del producto se quedaría en la simple curiosidad (Ruiz, 2004).

Tal como hemos observado, la creatividad conlleva un proceso creativo y cognitivo. Este proceso integra diferentes aspectos, que van desde la materialización de un producto novedoso, valioso y útil hasta la resolución de problemas y la aceptación del producto nuevo en un entorno sociocultural. De esta manera, vemos que los productos creativos son múltiples y diversos.

En la misma línea de nuestra investigación, Gallagher y Gallagher (1994, citado en Johnson, 2003) exponen qué entienden por creatividad:

[Es] un proceso cognitivo que genera productos, desempeños o paradigmas nuevos o mejorados. Es una cualidad del pensamiento que permite al individuo generar muchas ideas, inventar nuevas ideas o combinar ideas existentes de manera novedosa (p. 31).

En su descripción, Gallagher y Gallagher ratifican el supuesto de que los procesos producen productos con diversos aspectos, y, al mismo tiempo, nos explican que el pensamiento se relaciona directamente con la generación de ideas. Por ello, señalamos que el aprendizaje es más significativo porque intervienen fenómenos como la emoción y la cognición. En la década de 1960, Ausubel (2002) profundizó sobre los aprendizajes significativos que comportan la conexión de ideas previas con los nuevos conocimientos que se irán adquiriendo. De este modo, su interrelación aporta un aprendizaje más profundo, perdurable en los sujetos y transferible a otros contextos. Es necesario saber qué existe y qué se ha investigado anteriormente sobre el tema, ya que ello ayuda a aportar innovación y originalidad a las producciones

creativas. En este contexto, si la persona creativa no conoce suficientemente el campo, el proceso creativo no le permite iluminar lo inédito y que ello le proporcione una nueva utilidad. Destacamos la idea de que cualquier elemento del entorno puede cambiar y/o modificarse significativamente (Csikszentmihalyi, 1998; Johnson, 2003; Sternberg y O'Hara, 2005). A lo largo de este capítulo se desarrollarán en profundidad las aportaciones sobre el aprendizaje significativo.⁷

La presión ambiental en el constructo de la creatividad

La creatividad requiere de un conjunto de condiciones ambientales para que se produzca, se desarrolle y/o se utilice con más facilidad. Se ha de proporcionar un tiempo adecuado para su elaboración, un espacio flexible y agradable que favorezca el trabajo, unos materiales y unos recursos disponibles, así como una planificación previa que favorezca la producción creativa (Amabile, 1983; Darrow y Van Allen, 1965). De igual forma, autores como Thorne (2008) y Sternberg (1999) nos hablan de un tiempo de preparación, implementación y aceptación de los procesos creativos.

Los procesos creativos implican una interrelación entre las personas y el contexto donde se originan. Así pues, favorecen la capacidad de percepción y de indagación, y enriquecen las experiencias de los sujetos al estar éstos en contacto con el entorno. Nos remitimos a los criterios de Elisondo (2015), cuando especifica que “además de los contextos, importa cómo éstos son percibidos, interpretados y reconstruidos por los sujetos. Las perspectivas socioculturales ayudan a comprender que los contextos se construyen a partir de interacciones entre los sujetos y los objetos culturales” (p. 6). Además, Gil (2011) afirma que los espacios culturales desarrollan funciones y procesos creativos y sociales en los que se generan situaciones de comunicación y en los que el lugar, el tiempo, la cultura del emisor y la cultura del receptor son factores que condicionan la comprensión del mensaje.

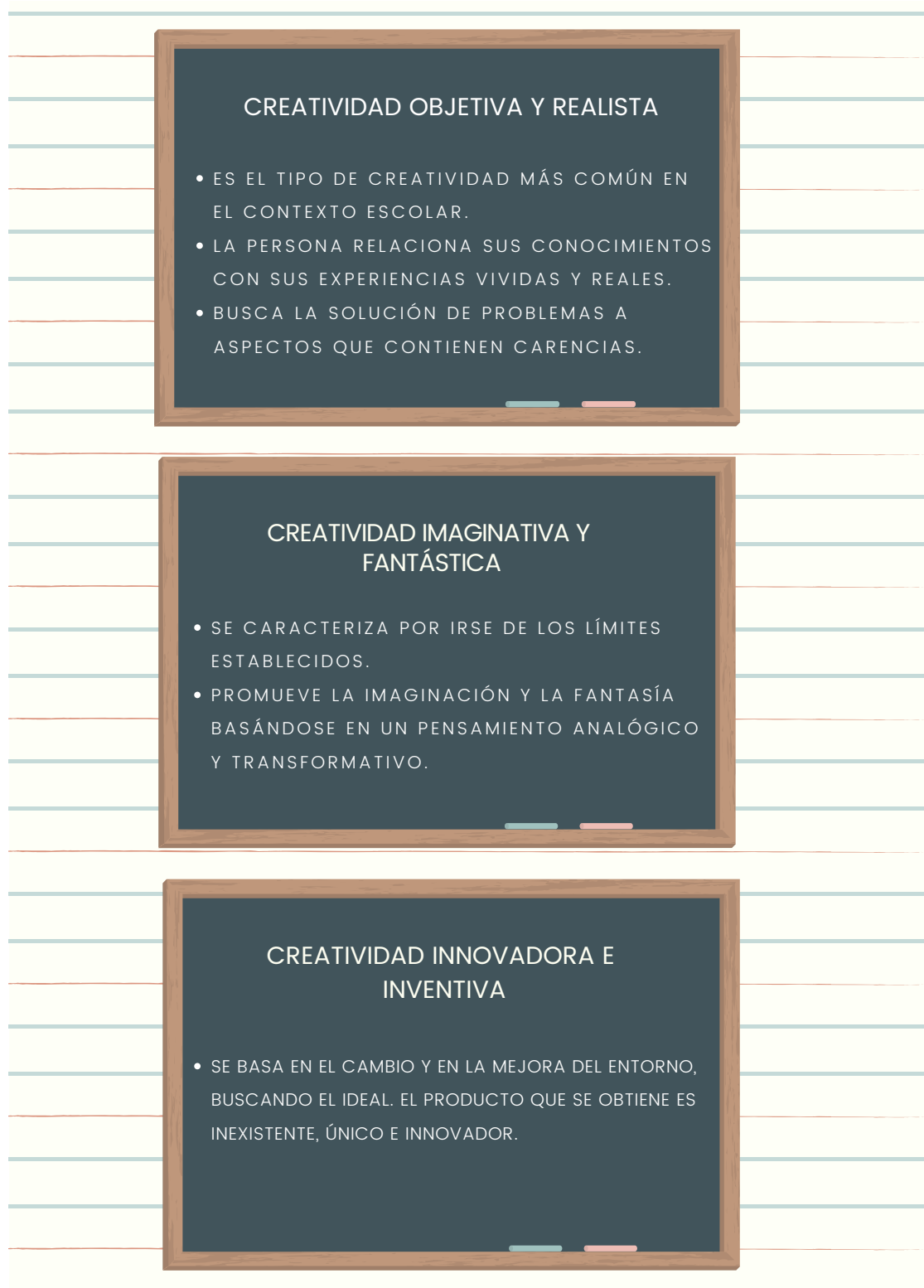
En cambio, los criterios de De la Torre (2003) y Robinson (2015) están en la línea de argumentar que las presiones del entorno condicionan la imaginación, pudiéndola anular. Estos autores nos advierten de que, en algunas ocasiones, los contextos son obstáculos en el desarrollo parcial o total del proceso creativo, ya que pueden

⁷ Ausubel (2002) especifica que el aprendizaje significativo se basa en la adquisición de nuevos conocimientos a partir de las concepciones preexistentes que se encuentran en la estructura cognoscitiva del individuo. Así pues, se construye un aprendizaje más perdurable y congruente en el tiempo.

establecer límites en el imaginario de la persona creativa. Entendemos por obstáculos aquellas actitudes u obstrucciones que pueden limitar las acciones creativas al crearse espacios exigentes, conformistas, rutinarios, rígidos o que no permiten el fluir espontáneo y natural de la imaginación.

Desde nuestro ámbito profesional, contemplamos la presión ambiental relacionada con los contextos educativos entendidos como entornos que ayudan a estimular tanto la parte cognitiva como la sociopersonal y la emocional del individuo. Los contextos educativos creativos ofrecen un despliegue de estrategias que buscan fomentar el potencial cognitivo y metacognitivo de los discentes, ya que permiten desarrollar en ellos la motivación, la flexibilidad, la resolución de problemas, la cooperación y el aprendizaje significativo que potencian la creatividad.

En un contexto escolar, De Prado (2001) diseña una taxonomía en que se muestran tres tipos de creatividad (véase **Figura 8**) que se originan en la persona en función de su capacidad cognitiva. El autor muestra cómo los contextos influyen en el sujeto desarrollando en él tres tipos de creatividad: creatividad objetiva y realista; creatividad imaginativa y fantástica; y creatividad innovadora e inventiva. Observamos que estos tipos de creatividad se ordenan atendiendo a criterios que van desde lo más común a lo más extraordinario. En otras palabras, el primer tipo es más frecuente al darse en un contexto cercano a los alumnos y con recursos que les son familiares. Los dos últimos tipos de creatividad adquieren un mayor grado de abstracción, ya que son más característicos de las personas con un perfil potencialmente creativo, que asumen riesgos y observan carencias en donde otros no las perciben.

Figura 8. Taxonomía de la creatividad según De Prado

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de De Prado (2001).

1.3.3. El papel del arte en el desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo

Creatividad y arte son conceptos que están íntimamente relacionados. Sin embargo, no podemos decir lo mismo cuando tratamos la creatividad por sí misma ya que está vinculada a múltiples campos del saber. En este aspecto, Larraz (2013) remite a las palabras de Merodio (1987) cuando señala que “se puede hablar de creatividad sin hablar de arte, pero no se puede hablar de arte sin hablar de creatividad” (p. 154). Así, hablar de educación artística conlleva contemplar una función personal y social, dado que esta área permite el fomento de capacidades perceptivas, comprensivas y productivas.

A diferencia de en otros campos, la percepción en el ámbito artístico permite aumentar el conocimiento a través de los sentidos, así como estimular la capacidad simbólica en los procesos cognitivos mediante la interrelación del sujeto con los objetos de su entorno. Es de esta forma que fomenta la acción creativa (Berrocal, Caja y González, 2001; Alcaide, 2003).

Para organizar los argumentos que muestran las características de la creatividad artística, recurrimos a las dimensiones que especifica el currículum vigente durante esta investigación (LOMCE, 2013), al permitir visualizar dos capacidades de la creatividad artística: saber ver (que se relaciona con las dimensiones de la percepción, escucha, comprensión y valoración) y saber hacer (que se relaciona con las dimensiones de la interpretación, expresión y creación; producción e imaginación; y creatividad, sociedad y cultura).

Capacidad de saber ver

La capacidad perceptiva es una dimensión relevante en el ser humano, siendo ésta la puerta de entrada a las actividades artísticas. En este aspecto, podríamos entender que los procesos cognitivos se inician mediante la observación en un proceso dinámico, ya que ésta fomenta nuevas formas de contemplación y de expresión (maneras diferentes de entender el mundo). Vemos que el sujeto, con su talento⁸ y su sensibilidad, es capaz de observar el ambiente con una mirada personal que aporta a la sociedad una nueva visión. En relación con lo anterior, Edwards (2000) añade que

⁸ Marina (2010) clarifica el significado de talento como la gestión y el uso correcto de las capacidades para un fin que satisface las necesidades vitales.

la mirada del artista huye de la copia, ya que busca diferentes formas de expresar y representar la realidad que contempla. Esta actitud nos permite percibir la plasticidad del pensamiento propio del arte, puesto que ayuda a apreciar lo que no se capta en primera instancia. Asimismo, destacamos que la percepción potencia la invención y la imaginación de los individuos porque alimenta el imaginario⁹ de los sujetos.

Como plantea Eisner (1998), mientras los sentidos enriquecen la capacidad cognitiva de la persona, la percepción genera emociones que permiten que lo aprendido pueda ser más o menos significativo. Por lo tanto, los sentidos proporcionan factores necesarios para activar en los individuos sus conocimientos y para despertar su curiosidad, su interés y sus emociones.

En línea con lo expuesto, mencionamos la escuela de la Gestalt y la escuela operativa italiana de principios del siglo XX, ya que son referentes de la teoría de la percepción y de su conexión con el ámbito artístico.

La escuela de la Gestalt estudia cómo las personas perciben y organizan las formas de acuerdo con las leyes establecidas de dicha escuela. Estas leyes tienen un carácter universal, y sus efectos se producen de manera innata en los individuos; son las leyes de figura-fondo, continuidad, proximidad, semejanza, cierre y, por último, y destacada por encima del resto, la ley de la buena forma, por ser la que activa el cerebro para organizar los elementos percibidos de forma integrada y completa (Candau, 2004). Además, la Gestalt propone la participación activa de los sujetos para que reordenen sus propias vivencias y experiencias, así como sus procesos mentales, ante lo que aprecian.

De manera análoga, Parini (1992) observa las implicaciones de la creatividad en la apreciación de las obras de arte en el mundo educativo. Su investigación se centra en impulsar y promover la renovación pedagógica en el arte y en la educación. A su vez, elabora una metodología novedosa basada en la percepción visual. Con esta metodología pretende enseñar arte atribuyendo el protagonismo a la percepción visual. Parini añade un nuevo enfoque a la percepción que ayuda a dar respuesta a las teorías establecidas por la Gestalt, y, al mismo tiempo, se focaliza en una relación entre la percepción y el lenguaje que evita las descripciones estereotipadas.

⁹ Es la memoria visual, constituida por las imágenes visuales que los individuos tienen en su memoria.

En la teoría de la percepción visual de Parini encontramos un nuevo enfoque dentro del ámbito de la creatividad. Su metodología describe que, al contemplar una obra artística, el individuo desencadena dos tipos de miradas: la práctico-descriptiva y la estética. La mirada práctico-descriptiva se rige por un principio de economía mental (monocausa). Como señala Candau (2004, p. 30), entre los principios de la mirada práctico-descriptiva destacan los siguientes:

- Tendencia a estructurar los datos de acuerdo con las relaciones de repetición.
- Regularidad, uniformidad y simetría.
- Reducción de cualquier situación a un esquema interpretativo esencial.
- Conducción versus contraposiciones dicotómicas.
- Conducción de las experiencias causales versus valores absolutos y normativos.
- Estereotipo de monocausa.

De acuerdo con estos principios, al contemplar la obra, el sujeto tiende a elaborar respuestas más expositivas y estereotipadas, utilizando un vocabulario más técnico que le aporta un carácter descriptivo. Tal actitud conduce al sujeto a utilizar más sustantivos en sus respuestas, adoptando una visión más conservadora (Juanola, 1997).

Por su parte, Parini especifica que el sujeto puede adoptar también una mirada más estética, centrada en la captación de las cualidades que aporta el objeto contemplado. Los individuos que operan con esta mirada utilizan más adjetivos en sus respuestas, lo cual permite una percepción más global, estructural y selectiva. Esta percepción se basa en un principio de copresencia que fomenta la polivalencia perceptiva, de modo que el individuo vincula los elementos que aprecia a sus vivencias, lo cual contribuye a que pueda vivir una experiencia estética.

Una vez analizados los diferentes postulados anteriormente expuestos, nos apoyamos en las teorías de la escuela operativa italiana, que indaga sobre la creatividad en sus implicaciones educativas. Establece que debe existir algún tipo de conexión entre la percepción y la creatividad. Por tanto, Parini (1992) contempla la educación artística como el área idónea para acceder al lenguaje artístico, el arte.

Vinculando la creatividad con la capacidad perceptiva y emocional, Gregory (2006, citado en Thorne, 2008) expone lo siguiente:

Creatividad no significa hacer suceder las cosas partiendo de la nada. Significa ver y sentir el mundo de manera tan vívida que puedes establecer conexiones y pautas que ayudan a explicar la realidad. Significa abrirse a la belleza del mundo en lugar de esconderse de él. Asusta, ¿verdad? (p. 48).

Esta descripción de Gregory enfatiza dos grandes ideas que caracterizan el valor de la creatividad y que hemos tratado en párrafos anteriores: la necesidad de fomentar la percepción como primer contacto con el entorno y como inicio del proceso creativo; y la contemplación del mundo, que permite a la persona asombrarse ante su belleza. Así, vemos en la percepción un estímulo para activar los procesos creativos, ya que permite captar y analizar el entorno, además de desarrollar la capacidad de asombro en la persona. De esta manera, las emociones están ligadas a los procesos creativos porque, a medida que van sucediendo las fases del proceso creativo, el sujeto experimenta sentimientos y sensaciones que ayudarán u obstaculizarán el resultado creativo.

Reconocemos en la cultura visual un ámbito de conocimiento esencial en la formación de las personas, ya que permite conocer nuestra cultura, interaccionar con el medio y comprenderlo y usarlo como recurso de expresión emocional. Desde esta perspectiva, Hernández (2000) señala que “la cultura aparece como un sistema organizado de significados y símbolos que guían el comportamiento humano, permitiéndonos definir el mundo, expresar nuestros sentimientos y formular juicios” (p. 47). En consecuencia, la dimensión perceptiva también crece en importancia al reconocer en ella su capacidad organizativa, estructural y cognitiva. De la misma forma, se destaca el papel de las artes para desarrollar conocimientos y habilidades en la persona que la ayuden a comprender y a despertar criterios estéticos ante las nuevas producciones artísticas (Cerchiaro, 2002; Arnheim, 1993).

En la actualidad, observamos que la cultura visual va adquiriendo un papel más relevante en la sociedad, ya que se reconoce en ella el poder comunicativo, expresivo y estético de las imágenes. En este sentido, Hernández (1999) y Efland, Freedman y Stuhr (2003) expresan la necesidad de abordar el estudio de la cultura visual en los contextos educativos al encontrar en la materia una contribución que enriquece a las personas dotándolas de nuevos horizontes. Además, la capacidad perceptiva permite abrir nuevas miradas que relacionen hechos pasados con los acontecimientos presentes.

Capacidad de saber hacer

La sociedad actual requiere de individuos capaces de promover ideas, de ser receptivos respecto al entorno y de aportar soluciones originales a los problemas o circunstancias que les van surgiendo a ellos o a la comunidad. Desde nuestra perspectiva, consideramos fundamental la función que ejercen las artes en la educación, ya que despiertan estímulos sensoriales, cognitivos y emocionales que promuevan la creatividad y fomentan el diálogo, la reflexión, la percepción y el análisis del medio sociocultural. La educación artística es un área que permite conectar con la realidad social mediante el pensamiento crítico-visual al ayudar a adquirir conocimientos sensibles y a establecer conexiones con la cultura de forma autónoma y responsable.

Las actuales demandas sociales precisan de personas dotadas de imaginación y creatividad capaces de observar y predecir necesidades que cambien, modifiquen o mejoren el entorno. Las palabras de Bamford (2009) nos conducen a reflexionar sobre esta consideración:

En la economía actual, la capacidad inventiva, el diseño y la innovación resultan imprescindibles para la supervivencia. Y la innovación reclama un flujo libre de ideas, lo que a su vez exige una educación creativa y de calidad. Los jóvenes de hoy serán los creadores de los nuevos patrones culturales y las filosofías sociales del mañana, por lo que deben ser capaces de diseñar los materiales, las condiciones y las relaciones que regirán este nuevo mundo. Para conseguirlo, los jóvenes necesitan una formación constante y secuencial, tanto en las artes como a través de las artes (p. 22).

La capacidad productiva moviliza a la persona a desarrollar procesos de reflexión y de elaboración de ideas, además de fomentar su sensibilidad estética. Esta dimensión, al aunarse con la creatividad, permite usar los lenguajes artísticos como medios de expresión y comunicación estéticas. A su vez, el uso de procedimientos heurísticos facilita entender que no existe una única vía de trabajo posible. De igual forma, los lenguajes simbólicos propios del ámbito artístico son un buen catalizador de la creatividad. La implicación del arte en el desarrollo humano está basada en el uso de un sistema de símbolos que van más allá del pensamiento lógico-lingüístico. Desde esta perspectiva, la descodificación de los símbolos ayuda a dar sentido al contexto en

el que se desenvuelve el individuo. Todo ello permite romper con los patrones clásicos establecidos durante años y que hacen que ciertas concepciones se vean como únicas alternativas (Gardner, 1994).

Tenemos abundantes ejemplos de artistas reconocidos que plasman sus vivencias y experiencias personales y sociales en sus obras de arte: la pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954), cuya obra refleja todo su mundo interior simbólico en un contexto de pintura surrealista y social; la coreógrafa Pina Bausch (1940-2009), cuya mirada irónica capta y muestra el comportamiento humano y sus estereotipos; o el pintor Joan Miró (1893-1983), quien usó un lenguaje simbólico para reflejar el subconsciente de la cultura y la tradición catalanas. Blas (2012) especifica que “el arte se corresponde a una necesidad de expresión de la ideología de cada momento en la sociedad en que se produce” (p. 46). Entendemos que cada cultura tiene unos criterios establecidos que se relacionan, en gran parte, con el entorno más próximo. De acuerdo con Vallès (2005), es importante descubrir aquellas razones culturales que nos permitan entender los límites del arte y su repercusión en el contexto sociocultural.

Por lo que se refiere a la cultura, Eisner (1995) expone tres aspectos culturales relacionados con la enseñanza artística:

- Aspecto cultural: aportación formativa al ser humano.
- Aspecto productivo: capacidad creadora.
- Aspecto crítico: sensibilidad estética.

Estos aspectos se interrelacionan y se integran en la persona proporcionándole una visión global y contemporánea del mundo. En este sentido, el arte es un transmisor y generador de cultura que se vincula inexorablemente con el contexto histórico, porque marca determinados conocimientos, criterios y formas de funcionamiento que dependen del momento en el que se desarrollan.

En síntesis, no sólo contemplamos la creatividad como base de conocimiento, sino que también vemos que se aproxima a las competencias del “saber ver” y del “saber hacer”, ya que todo proceso creativo requiere de una implicación y una responsabilidad por parte del sujeto. Creemos en la creatividad artística que enfatiza el potencial humano, y no sólo en aquella que se centra en la producción de ideas. Asimismo, contemplamos

su carácter social, al ver en ella una potenciadora de la interacción de la persona con el entorno, interacción que le permite contribuir a la mejora social a través de la acción conjunta de los procesos perceptivos, cognitivos y emocionales que aporta el arte.

1.3.4. La creatividad como valor social

La creatividad mantiene una estrecha vinculación con la innovación y, en concreto, con la producción de algo novedoso e inexistente que dé respuesta a las nuevas realidades. La creatividad social está llamada a ser un valor social, ya que es reconocida por un grupo de expertos y aportar soluciones a problemas que surgen en el ámbito social y/o el entorno cotidiano. La situamos dentro del conjunto de parámetros que fundamentan la capacidad de producción de soluciones originales y novedosas para dar respuesta a las necesidades de la sociedad. En palabras de De la Torre y Violant (2002), "formar en creatividad es apostar por un futuro de convivencia y tolerancia" (p. 2). Por lo tanto, las sociedades que no consideren la creatividad como elemento fundamental estarán en desventaja, principalmente por tres motivos:

- Limitación en proyectos culturales por falta de iniciativa y emprendimiento.
- Riesgo de perder el espíritu creativo en las generaciones futuras por escasez de formación, pudiendo verse así afectado el progreso en la sociedad.
- Falta de confianza en la toma de decisiones y temor ante los retos.

Nuestro enfoque considera que la creatividad social no sólo busca la resolución de problemas, sino que más bien se nutre de las dificultades mismas. Ello viene dado por una confluencia e interrelación de factores que trabajan conjuntamente: persona, medio y problema. El pensamiento creativo ayuda al individuo a avanzar culturalmente, y, a su vez, el proceso creativo le ayuda, porque le permite responder a los diferentes desafíos o problemáticas de forma individual y/o colectiva. Como plantea Romo (2009), "la creatividad implica siempre afrontar un problema, formularlo y resolverlo" (p. 1). De este modo, se remarca que una de las cualidades que caracteriza a la persona creativa es su sensibilidad en la observación de los problemas desde una perspectiva sensible al cambio y a la mejora. Así pues, la sensibilización empieza con la detección de una dificultad, y prosigue con su posterior formulación y resolución.

La creatividad social de Csikszentmihalyi de acuerdo con la teoría del modelo de sistemas

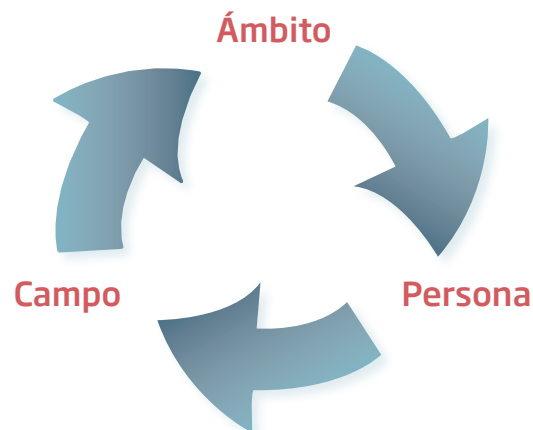
Gran parte de las investigaciones del psicólogo Csikszentmihalyi se relacionan con la creatividad. Los motivos de su estudio se basan en argumentar que la creatividad mejora la cultura y, consecuentemente, enriquece la calidad de vida de las personas. Plantea que los procesos creativos permiten convertir las vivencias personales en experiencias más productivas e interesantes. Sus trabajos más destacados son la teoría del flujo y la teoría del modelo de sistemas. Ambas teorías enfatizan el poder formativo y social de la creatividad y el hecho de conocer el estado en que la creatividad es más productiva (Csikszentmihalyi, 1998).

La teoría del flujo (1975) describe la sensación que los sujetos experimentan a lo largo del proceso creativo. El individuo controla una serie de percepciones que le llevan a experimentar placeres y que, al mismo tiempo, le abstraen de la realidad para centrarse en la actividad creativa. Csikszentmihalyi (1997) plantea que las personas son felices cuando entran en un estado de flujo (*flow*, en sus términos originales). Considera que la felicidad es una emoción interna que se modifica con esfuerzo y constancia, y que el flujo sucede cuando el individuo se implica en una tarea poniendo todas sus habilidades y destrezas en acción (entonces, la noción del tiempo se desvanece).

Csikszentmihalyi (1998) también elabora la teoría del modelo de sistemas (véase **Figura 9**), en la que se observa cómo la creatividad es un valor social al interactuar los tres sistemas que conforman dicho modelo: el campo, la persona y el ámbito. En relación con su estudio, el autor se pregunta dónde se encuentra la creatividad; porque la creatividad no sólo está en la persona creativa, sino que su existencia es fruto de la interacción de los tres elementos de la teoría del modelo de sistemas antes mencionados. Desde la posición del autor, la idea o aportación creativa puede transformar un campo o crear uno nuevo a partir de otro ya existente.

El acento que pone Csikszentmihalyi en explicar dónde reside la creatividad enfatiza el valor de la interacción que se genera entre el individuo y su entorno. La relevancia del proceso creativo se produce en situaciones determinadas que pueden verse influidas por las características del individuo y del entorno o del contexto en el que convive y se desarrolla.

Figura 9. El modelo de sistemas



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Csikszentmihalyi (1998).

En conjunto, en la teoría del modelo de sistemas, los conceptos de “campo”, “ámbito” y “persona” se entiende así:

- Campo: es la cultura donde los individuos se rigen por una serie de normas que conforman su forma de vida.
- Ámbito: son los individuos que se ocupan y se responsabilizan de su campo (artístico, científico, educativo y organizacional).
- Persona: es el individuo que tiene la capacidad de crear algo novedoso que necesita ser reconocido por su ámbito para que sea aceptado en su campo.

Tal y como afirma Pascale (2005), de este modelo surgen dos premisas: la creatividad favorece la cultura y, en consecuencia, mejora la vida de las personas; y la creatividad influye en la vida de las personas haciéndola más productiva. De igual forma, se entiende por persona creativa aquella que modifica o transforma un campo, siempre y cuando su ámbito lo reconozca. Csikszentmihalyi (1998) distinguen tres tipos de personas creativas:

- Individuos personalmente creativos que conviven con su entorno y lo experimentan de forma original (tan sólo brillan en momentos particulares de su vida).
- Personas consideradas brillantes porque en algún momento destacan en algún aspecto y son reconocidas por crear un producto que es valorado positivamente por su medio más cercano.

- Personas creativas que saben cambiar algún rasgo de la cultura, y cuyos logros obtenidos son de dominio público, pudiendo ser considerados como genios.

En esta línea, relacionamos la clasificación expuesta con la teoría de las “C” que elabora el mismo Csikszentmihalyi (1998), según la cual se definen dos formas de creatividad:

- La creatividad con “C” mayúscula, entendida como aquella que se basa en el modelo de sistemas, según el cual las ideas creativas son aceptadas por el ámbito correspondiente (se asocia a las personas consideradas brillantes).
- La creatividad con “c” minúscula, que es aquella que las personas ponen en práctica diariamente (se asocia a las personas personalmente creativas).

Siguiendo la misma línea de investigación de Csikszentmihalyi, Fernández (s.f.) (citado en De la Torre, 2003) ratifica que la creatividad con “c” minúscula se refiere a aquella que se puede generar en el ámbito escolar focalizándose en la espontaneidad. Asimismo, especifica que la creatividad con “C” mayúscula alude a todas aquellas acciones que conlleven un reconocimiento y un valor sociales.

En síntesis, ambas teorías ayudan a valorar que la creatividad es un proceso cognitivo y que incluye el ámbito social, cultural y sociológico. Reconocemos que se produce una interacción del pensamiento con el entorno sociocultural. De la misma manera, los estudios de Csikszentmihalyi o Fernández ponen especial énfasis en conocer dónde se encuentra la creatividad, aportándole así una nueva perspectiva a la definición. Por tanto, se traspasan las fronteras de lo personal para desarrollar un producto o idea que provoque un cambio que dé respuesta a la demanda social y proporcione felicidad a las personas.

El constructo de la motivación en la creatividad social de Amabile

Desde un enfoque psicosocial, Teresa Amabile (1983) alcanza una visión más social de la creatividad con su modelo de componentes (o modelo componencial). El objetivo de su modelo es conocer si los entornos influyen en el desarrollo de los procesos creativos. Amabile considera que todos somos creativos en mayor o menor grado, dependiendo de la relación de los sujetos con el entorno y del conocimiento que tienen sobre él. El factor motivacional es relevante en su estudio, ya que condiciona la producción creativa.

Respecto a la motivación, consideramos las palabras de Burón (1994): “[La motivación] hace referencia global a todos los motivos, móviles o alicientes que mueven a actuar para conseguir un objetivo” (p. 9). No se ha hallado razón para indagar en por qué determinadas personas tienen predisposiciones a ciertas tareas que les motivan a realizar acciones productivas; pero se puede decir que el factor motivacional es un acto voluntario e irracional que pone en acción a la persona para realizar una labor. Se distinguen dos tipos de motivaciones: la motivación intrínseca, que nace del interior del sujeto sin más recompensa que su propia satisfacción por realizar una acción o actividad; y la motivación extrínseca, que surge mediante la obtención de estímulos externos que son ajenos al sujeto y que compensa su esfuerzo (Reeve, 1994).

Retomando la teoría de Amabile (1983), en su modelo de componentes identifica tres elementos que son necesarios para que se produzca una producción creativa (véase **Figura 10**).

Figura 10. El modelo de componentes



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Amabile (1983).

De acuerdo con la **Figura 10**, los estudios de Amabile parten de una primera hipótesis que valora la motivación intrínseca por ser un factor que proporciona efectos positivos en la producción creativa, mientras que la motivación extrínseca causa efectos negativos en la creatividad. No obstante, con los avances del estudio en cuanto a la relación entre creatividad y motivación, Amabile redefine su hipótesis al considerar que, en ciertas ocasiones, el proceso creativo se beneficia de la motivación extrínseca. De esta manera, distingue dentro de ella dos tipos de motivadores externos: sinérgicos, que dotan de información a la persona para que finalice correctamente su actividad creadora; y no sinérgicos, en los que se produce un control sobre el individuo, hecho éste que obstaculiza y bloquea el proceso creativo.

A su vez, defiende que el producto creativo debería ser reconocido y aceptado por su dominio (entorno). Es aquí donde encontramos el punto de partida de la creatividad como valor social, al comprobar la relevancia de la motivación en el proceso creativo y la influencia del entorno para la aceptación del producto creativo.

La teoría de la inversión de Sternberg y Lubart

Sternberg y Lubart (1996, 1997) aportan a la creatividad su teoría de la inversión, en la que se establece una comparación con el mundo bursátil. Introducen el concepto de “comprar a la baja y vender al alza”, entendido esto como una metáfora de la acción creativa. Principalmente, su teoría psicoeconómica reconoce el papel que ejerce la asunción de riesgos, que favorece el pensamiento y la producción creativa. Teniendo en cuenta esta teoría, la actitud del individuo es fundamental en el proceso creativo, siempre y cuando invierta tiempo y esfuerzo y, de esta forma, huya de ideas conformistas y rutinarias.

Fernández y Peralta (1998) añaden que la teoría de la inversión de Sternberg y Lubart tiene un componente social porque el rendimiento creativo de la persona aporta un valor al progreso social. Asimismo, vemos en los individuos creativos la necesidad de saber vender su idea, y para ello se exige en ellos unas habilidades sociales de comunicación y de persuasión que son valores que fomentan la convivencia y el progreso.

Dicha teoría ha recibido críticas por el hecho de comparar la creatividad con la inversión financiera. No obstante, los autores han defendido sus ideas argumentando que, así como un inversor es responsable de controlar el valor comprado y venderlo en el momento en que se revalorice, la persona creativa es la única responsable de que su

producto se haga público, utilizando para ello todos los medios cognitivos, sociales y emocionales de que dispone.

Por su parte, Sternberg y Lubart (1997) puntualizan que la creatividad se produce por la convergencia de seis elementos que influyen en la conducta creativa: inteligencia, conocimiento, estilo en el pensamiento, personalidad, motivación y entorno.

Por último, destacamos la entrevista realizada por De la Torre (2001) a Sternberg, donde le formula preguntas en torno a la dimensión social que para él posee la creatividad. Éste expone una serie de argumentos que reafirman ese valor social de la creatividad:

- Considera que la creatividad tiene un componente personal y social: personal por lo que respecta a la toma de decisiones por el sujeto; y social en cuanto que los entornos socioculturales influyen en la persona y que ésta, a su vez, es capaz de transformar el medio.
- Señala que el trabajo en equipo beneficia el desarrollo de la creatividad al marcar un objetivo en común.
- Observa que en una organización se establece un proceso bidireccional en el que las ideas que surgen en equipo son recíprocas y aceptadas.
- Valora la importancia de crear ambientes positivos para favorecer la fluidez y el intercambio de ideas.
- Contempla que la creatividad surge de las relaciones sociales, y que éstas pueden beneficiar u obstaculizar su desarrollo.
- Expone que la creatividad es una disposición, y que las actitudes personales producen situaciones creativas.

De la Torre: la conciencia como motor de la creatividad

Como afirma De la Torre (2003), “en creatividad no es suficiente con saber o saber hacer; es preciso sentir, emocionarse, entusiasmarse. Es transformarse y transformar el medio, es dejar huella en los demás. Por eso la creatividad auténtica está llamada

a ser social” (p. 12). Lo creativo no puede quedar en uno mismo, sino influir en su contexto social y cultural y repercutir en su día a día en un contexto social y cultural. Del mismo modo, la define como “una forma de vivir, de actuar, de relacionarse y tomar decisiones” (p. 18). A su juicio, la creatividad es una decisión propia de cada sujeto, es decir, uno ha de querer ser creativo y ha de plantear su vida con vistas a potenciar la creatividad en su cotidianidad. Esta actitud aporta una satisfacción personal y un compromiso personal que repercuten directamente en los demás.

Para que la creatividad fructifique necesita de la interacción de tres elementos: persona, clima favorecedor del cambio y reconocimiento social. Este último elemento, el reconocimiento social, puede limitar las actividades creativas si hay ausencia de reconocimiento, o bien puede promoverlas si hay reconocimiento y se aporta así un bien a la sociedad. Así, el bien social agrupa todos los valores compartidos en una comunidad. La creatividad se describe mediante analogías para explicar de forma sencilla su necesidad en una sociedad que quiere prosperar. Así pues, De la Torre (2003) utiliza la metáfora de la semilla que necesita de un terreno fértil para que crezca. En un contexto creativo, el terreno fértil son los valores que la propician, como la sensibilidad, la flexibilidad perceptiva, la libertad, la autonomía, la tolerancia y el clima positivo, entre otros. Asimismo, el autor añade que la creatividad puede entrar en terrenos áridos, como el autoritarismo, la rigidez, la rutina, la intransigencia, el normativismo y el conformismo. Todas estas últimas actitudes se consideran contravalores que obstaculizan el proceso creativo.

A lo largo del apartado 1.3 hemos planteado argumentos que den respuesta a las inquietudes que nos preocupan sobre el valor de la creatividad. Desde una perspectiva cognitiva y sociopersonal, hemos abordado la cuestión a través de las diferentes teorías y opiniones que diversos autores han formulado sobre el tema, y sobre las cuales se ha debatido.

Respecto a la evaluación de la creatividad, vemos en ella un instrumento que ha sido causa de múltiples debates y controversias. Tal y como se ha expuesto, entendemos que la creatividad es un valor complejo y que, además, no se consensúa aportando una única definición que agrupe todas sus acepciones. Tal hecho repercute también en su evaluación. Las palabras de Ruiz (2004) ratifican nuestra visión al exponer que “no existe un estado de consenso sobre la fiabilidad y la validez de las pruebas utilizadas, ni siquiera sobre el hecho de que estas pruebas psicométricas constituyen el procedimiento más adecuado para evaluar la creatividad” (p. 242). Consideramos

que la evaluación es un tema relevante, pero nuestra intención no es indagar en las técnicas evaluativas que se apliquen a la creatividad, sino más bien conocer la base conceptual y la aplicación de la creatividad entre la muestra de docentes de arte.

Hemos observado que los test psicométricos que evalúan los procesos creativos son los más usados en investigaciones empíricas. No obstante, la comunidad educativa muestra una cierta reticencia a estos test al no concebir estas evaluaciones como pruebas fiables, porque no abarcan la multiplicidad de aspectos que engloba la creatividad.

1.4. Análisis del goce artístico

“La obra se realiza cuando el ser humano coopera con el producto de modo que su resultado sea una experiencia gozada a causa de sus propiedades liberadoras y ordenadas. Al menos estéticamente” (Dewey, 2008, p. 241).

Iniciamos este apartado utilizando la voz de Dewey, que reconoce el potencial de los seres humanos ante la creación y la contemplación de las obras, así como el poder formativo de las experiencias estéticas que favorecen el desarrollo integral de los individuos y su relación con el medio para colaborar en la mejora de la sociedad.

1.4.1. El sentido etimológico del valor del *gaudium*

Iniciamos la investigación del valor a partir de la etimología de la palabra latina *gaudium*, tema que tratamos más adelante. La dificultad que surgió en primera instancia en referencia al goce artístico fue no encontrar posibles conexiones explícitas con el mundo de las artes plásticas. En nuestro recorrido identificamos diversas teorías de autores que han desarrollado la experimentación del goce en torno a la estética.

Los estudios de Dewey (2008) permiten empoderar el goce como valor inherente al ser humano y descubrir que las obras de arte son el producto final de las experiencias que, en palabras del autor, constituyen el arte en mayúsculas. Así, en *El arte como experiencia*, Dewey (2008) concibe la vida cotidiana del hombre y como éste se relaciona con su entorno para que las experiencias se vivan en plenitud. Al mismo tiempo, otros autores han aportado al goce artístico un sentido cognitivo, emocional y funcional, atribuyéndole un matiz más práctico y educativo.

Nos encontramos ante el amplio y variado campo de conocimiento relativo al *gaudium* y, en concreto, a las experiencias estéticas. Ante esta diversidad, las aportaciones de los referentes investigados han permitido profundizar en el valor del *gaudium* como goce estético, y por ello nos permitimos definirlo como “gocce artístico”. Aplicamos este último término para evidenciar que se trata de un placer que se experimenta ante las manifestaciones y creaciones artísticas. Igualmente, las experiencias artísticas están ligadas a las humanas, porque permiten que los sujetos se relacionen con el medio de forma más emotiva y cognitiva, y que, de este modo, las experiencias adquieran un carácter más integral y formativo. En tal caso, la estética se aprecia como la relación o el vínculo emocional que se establece entre los sujetos y los objetos y/o actividades artísticas.

Desde una perspectiva filosófica, descubrimos en la estética gran variedad de formulaciones en cuanto a corrientes, épocas y autores. Ante esta situación, sopesamos que todas las visiones resultan atractivas y enriquecedoras para nuestro conocimiento, pero consideramos acotar el estudio a los objetivos previstos, ya que desarrollar la estética en toda su profundidad sobrepasaría el ámbito de nuestro trabajo.

De esta forma, reparamos en que todos aquellos referentes que exponemos a lo largo de nuestro estudio aportan argumentos, ya que dotan al goce artístico de entidad y pragmatismo. En este sentido, destacamos aquellas teorías y aquellos estudios de López Quintás (2004), Plazaola (2012), Parsons (2002) y Dewey (2008) que profundizan en la relación que se establece entre los sujetos y las experiencias estéticas. Asimismo, la literatura consultada refuerza el valor del goce artístico como bien social.

Por ello y atendiendo a su sentido etimológico, analizamos el valor del *gaudium* teniendo en cuenta vocablos que se relacionan estrechamente con él. Éstos son los siguientes: “gozo”, “estética”, “percepción”, “experiencia” y “apreciación”. Consideramos que el análisis de cada uno de los conceptos expuestos contribuye a establecer conexiones entre ellos y, en consecuencia, a dar sentido a nuestra concepción personal de lo que entendemos por goce artístico.

En latín, los sustantivos neutros *gaudium* y *gaudii* derivan del verbo *gaudere*, que significa “disfrutar”, “gozar” y “alegrarse”. En castellano, ese sustantivo se convirtió en el vocablo “gozo”, y en catalán, en *gaudir* (“disfrutar”), así como en otras acepciones afines.

Por su parte, el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (RAE) define así “gozo” en su primera acepción: “Sentimiento de complacencia en la posesión, recuerdo o esperanza de bienes o cosas apetecibles”. Y en su segunda acepción añade: “Alegría del ánimo”.

Dicho diccionario ofrece dos acepciones más, pero nosotros nos centramos en estas dos primeras, ya que en nuestro análisis identificamos el gozo como sentimiento de satisfacción provocado por poseer o proyectarse en objetos apetecibles, y porque la segunda acepción (“alegría del ánimo”) nos interesa como base para visualizar una consecuencia positiva que produce el goce tal como se entiende en el presente estudio; en este caso, como placer y satisfacción.

Asimismo, la palabra “estética” proviene del griego *aisthētikós*, que derivó en la palabra latina moderna *aestheticus*, con el significado de “que se percibe por los sentidos”. Así pues, en el mundo clásico ya se le daba al término “estética” un sentido relacionado con la percepción a través de los sentidos. De acuerdo con el mencionado diccionario de la RAE, el término “estético/a” tiene nueve acepciones, entre las cuales hemos escogido las siete que se relacionan con el carácter de nuestra investigación:

- Pertenciente o relativo a la estética (|| disciplina que estudia la belleza).
- Pertenciente o relativo a la estética (|| conjunto de elementos estilísticos y temáticos).
- Pertenciente o relativo a la percepción o apreciación de la belleza.
- Artístico, de aspecto bello y elegante.
- Disciplina que estudia la belleza y los fundamentos filosóficos del arte.
- Conjunto de elementos estilísticos y temáticos que caracterizan a un determinado autor o movimiento artístico.
- Armonía y apariencia agradable a los sentidos desde el punto de vista de la belleza. Da más importancia a la estética que a la comodidad.

En consecuencia, en estas definiciones se observa que el concepto se relaciona con el mundo del arte, asociando sus diferentes sentidos a aspectos, disciplinas y estilos artísticos, entre otros conceptos. Asimismo, el vocablo se relaciona con campos de la filosofía y la historia del arte.

En cuanto al término “percepción”, proviene del latín *perceptio, -ōnis*, cuya primera acepción para el Diccionario de la Lengua de la RAE es “acción y efecto de percibir”. También se define como “sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos” y como “conocimiento, idea”, acepciones que aluden a la percepción como capacidad de captar el entorno a través de los sentidos para reflexionar y extraer de ellos un conocimiento o una reflexión.

Por su parte, el concepto de experiencia proviene del latín *experientia*. Tomando de nuevo como referencia la RAE, su Diccionario de la Lengua define “experiencia” como “conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas” y como “circunstancia o acontecimiento vivido por una persona”, además de reflejar otras dos acepciones que quedan más bien fuera del ámbito temático que nos ocupa. Lo que nos interesa es que esas acepciones que sí consideramos destacan la relación del individuo con el medio y con los acontecimientos vividos de forma personal.

Por último, valoramos matizar el concepto de “apreciación”, que la RAE define en su diccionario principal como la acción y el efecto de apreciar (especialmente nos interesa la acepción 3: “Acción y efecto de apreciar (|| percibir a través de los sentidos)”. Consideramos que esta definición resulta escasa o insuficiente para el objeto de nuestro estudio. A nuestro modo de ver, el valor de la apreciación cobra sentido cuando lo asociamos a la educación artística. Sin embargo, cuando se busca el significado del verbo “apreciar”, en el mencionado diccionario de la RAE encontramos más definiciones asociadas a nuestras inquietudes: “Percibir algo a través de los sentidos o de la mente” (acepción 3). Esta acepción ayuda a ampliar el valor del verbo “apreciar” como acción cognitiva y sensorial (elementos importantes para valorar el ámbito artístico).

Este análisis terminológico pormenorizado nos ha permitido clarificar las diferentes acepciones de los términos relacionados con la experiencia estética, y este estudio es la base para comprender la experiencia estética analizada desde los diferentes referentes teóricos consultados.

1.4.2. Introducción al valor del goce en las artes

Presentamos el valor del goce artístico mediante el planteamiento de Thorne (2008), que expone tres ideas claves que argumentan la repercusión social del valor y su carácter inherente a la persona:

Si el joven o la joven con quien trabajas disfruta de la experiencia educativa, las posibilidades de que asimile y recuerde serán mucho mayores. Si se le dice que debe aprender algo, su disposición dependerá del respeto que sienta por la persona que se lo dice y de su deseo de aprender. Si lo guía la curiosidad personal y se le enseña de un modo que se adecue a su estilo de aprendizaje preferido, es de esperar que su propio entusiasmo e interés hagan del aprendizaje una experiencia significativa y memorable. Y para crear experiencias significativas, educadores, profesores universitarios, entrenadores, tutores y estudiantes aún pueden esforzarse mucho más por desarrollar pautas efectivas de enseñanza (p. 43).

La primera idea que destacamos de la descripción de Thorne es que se enfatiza la experiencia educativa. En este contexto, cuando aprende, la persona debe disfrutar del aprendizaje. Entendemos que lo vivido le ayuda a interiorizar dicha experiencia como algo digno de ser recordado, y que lo relaciona con su cotidianidad.

Un segundo aspecto se centra en remarcar que la persona es un agente activo que vive la experiencia atraída por su curiosidad o interés. Esto le permite adaptarse al estilo de aprendizaje más oportuno según la experiencia que experimenta para aprender de forma más natural y significativa.

Otro factor a tener en cuenta es considerar la figura del docente como pieza fundamental para generar experiencias de aprendizaje. Por ello, éste procura preparar los medios los medios que se adecuen a los objetivos que busca en las actividades que propone, sin dejar de lado la atención de los discentes.

Si nos referimos a la experiencia, nos aproximamos a un término que posee gran variedad de tipologías según el campo de investigación al que se asocie. De tal forma, existen tantas experiencias como ámbitos con los que se relacionan: afectivos,

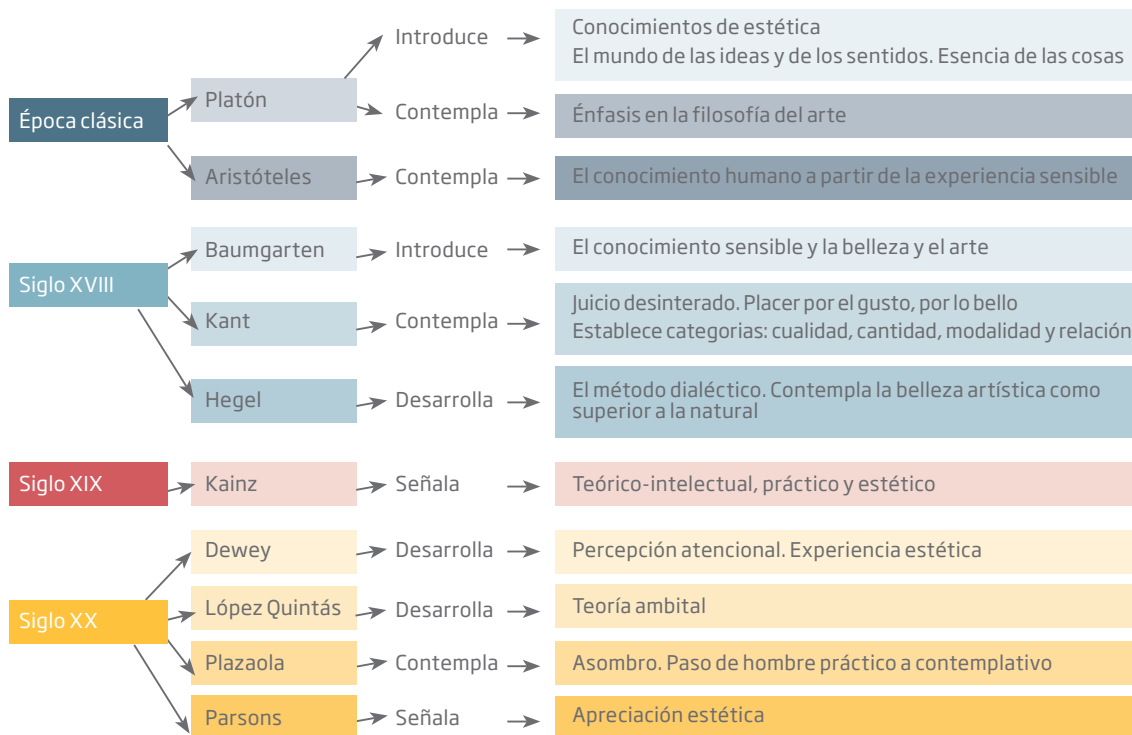
de belleza, artísticos o emocionales, entre otros. Desde nuestra perspectiva, nos centramos en las experiencias estéticas, contempladas desde una mirada emocional, cognitiva y motora en el campo de las artes.

1.4.3. Breve fundamentación histórica de la estética

Iniciamos el epígrafe con un mapa conceptual que muestra la evolución de la estética entre el siglo IV a. C. y el siglo XX d. C. (véase **Figura 11**).

En la **Figura 11** apreciamos que la estética es un tema relevante para el ser humano y que su objeto de estudio es tratado por filósofos, estetas, historiadores del arte y artistas. Tal y como se observa en ese mapa conceptual, Platón trató los conocimientos de estética en la época clásica. El filósofo entiende la estética como “fundada sobre el principio de que hay una idea o esencia de lo bello” (Plazaola, 2012, p. 276). En este sentido, la estética se concibe como una ciencia jerarquizada y normativa que equipara los términos de “bueno” y “bello”. De esta forma, el término “estética” carece de valor autónomo. Al hablar del concepto de belleza, Platón lo expone como esencia o arquetipo en las cosas reales. En este caso, la belleza se percibe de modo parcial, ya que en su concepto predomina el conocimiento cognitivo ante el sensitivo (mimesis de las ideas). En cambio, la filosofía aristotélica se basa en un conglomerado de conclusiones que se puede mostrar a través de la experiencia, ya que se centra en el valor de lo real y en lo que aportan los sentidos. Por ello, Aristóteles es más consciente de que la belleza existe en la realidad y de que, por esta razón, aporta más valor al arte.

Figura 11. Mapa conceptual de la historia de la estética



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Ayllón, Izquierdo y Díaz (2004), Bosch-Veciana, Fuente, Gadea, López, Martínez-Riu y Martínez (2013) y Plazaola (2012), de la bibliografía consultada.

En el siglo XVIII, el término estética es acuñado por Alexander G. Baumgarten, quien le da un nuevo sentido al aportarle una concepción diferente a la lógica que se imponía hasta el momento. Intenta dar respuesta a la estética mediante un conocimiento sensible que vincula la belleza con el arte, y que hasta ese momento se concebía de forma diferente. Para Baumgarten, la estética tiene como objeto reconocer que la belleza es la cualidad intrínseca del arte, y sin aludir a la perfección del objeto contemplado, sino al conocimiento de éste (Plazaola, 2012; Estrada, 1988).

Esta forma de concebir la estética lleva a Kant (1793) a desarrollar su teoría acerca de los juicios estéticos en torno a la belleza y al arte. Kant, cuyas ideas han sido fundamentales para promover las teorías de la estética moderna, entiende el juicio desde el gusto estético que tiene cada persona; es decir, el individuo cuenta con la capacidad de discernir y de valorar estéticamente los diferentes sucesos que experimenta. Sobre este punto, el filósofo argumenta que las personas disponemos de un sentido común estético que nos permite realizar juicios en que la percepción y el conocimiento entran en consonancia.

De acuerdo con Plazaola (2012), Kant contempla cuatro categorías que rigen el juicio del gusto dependiendo de cómo la persona lo experimenta: cualidad, cantidad, modalidad y relación.

Teniendo en cuenta la teoría kantiana, se diferencian dos aspectos relacionados con el gusto. Por un lado, el juicio del gusto relacionado con los sentidos:

- *Categorías de cualidad.* Es un juicio desinteresado. La persona siente agrado por la representación del objeto, sin la necesidad de poseerlo.
- *Categoría de cantidad.* Es un gusto universal que complace los sentidos y transmite placer de forma subjetiva.
- *Categoría de modalidad.* Se contempla como un placer necesario fuera de la reflexión. Es una necesidad condicionada, pero con un criterio común entre las personas, ya que se cree que su satisfacción debe ser compartida y sentida por los demás.

Y por otro lado, el juicio del gusto relacionado con la estética vista desde la lógica:

- *Categoría de relación.* La belleza se encuentra en la forma final del objeto; se aleja de los apetitos sensibles y de lo agradable; se basa en la relación entre el objeto estético y las operaciones espirituales. La persona pone en juego su capacidad de valorar lo bello.

De forma semejante, Sánchez (1972) destaca la figura de Kant al entender la estética como juicio desinteresado, argumentado lo siguiente:

Los juicios del gusto son puramente contemplativos, es decir, juicios que, mostrándose indiferentes en lo que se refiere a la existencia de su objeto, sólo se preocupan de una cosa: de saber si provocan en nosotros la sensación de agrado o desagrado (p. 31).

De la descripción entendemos que, para Kant, el comportamiento estético posee una actitud desinteresada, porque no busca su practicidad ni tampoco su fin. Por tanto, es sólo contemplación, ya que el desinterés produce que la mirada del espectador se centre sólo en aquello que ha captado su interés.

Por su parte, la filosofía de Hegel se basa en una filosofía de totalidad, en que se prima la razón para entender la existencia de todo lo que conlleva el mundo. Observamos en su estética que “todo lo racional es real, y todo lo real es racional” (Plazaola, 2012, p. 133). Desarrolla un método dialéctico basado en una estructura circular en la que la tesis, la antítesis y la síntesis entran en confrontación. De esta forma, entendemos que la dialéctica hegeliana aporta una afirmación que genera su negación, y de su confrontación origina una respuesta que dará comienzo a otra tesis. Cuando el filósofo estudia la belleza artística, le otorga un valor superior a la belleza natural al considerar que esta última es imperfecta por la falta del espíritu del arte, que para Hegel es el ideal. Contempla que todo lo artístico nace del ser espiritual y humano que se conecta a su sensibilidad (Hegel, 2007; Plazaola, 2012).

En el siglo XIX, el filósofo Kainz (1952) nos habló de la estética como una actitud de contemplación ante una obra de arte, pero remarcó que no todo espectador tiene esta predisposición hacia ella. Kainz establece tres perspectivas: teórico-intelectual (la realidad no muestra valor); práctica (valora la practicidad para conseguir fines en la vida); y estética (es un fin en sí misma). Sin embargo, cuando la contemplación produce una sensación de deleite y de conmoción, Kainz lo plantea como “la vivencia del gozo que se produce en los casos del pleno y puro comportamiento estético. Se distingue por rasgos propios y característicos de los valores positivos de vivencia en que se traduce el comportamiento intelectual, ético-práctico, religioso, etc.” (p. 28).

Por último, llegamos a la época contemporánea con las figuras de Dewey (2008), López Quintás (2004), Plazaola (2012) y Parsons (2002), que aportan nuevos avances en el terreno de la estética. En su globalidad, entienden que las experiencias artísticas son las relaciones que se establecen entre el sujeto y el objeto artístico generando una vivencia placentera.

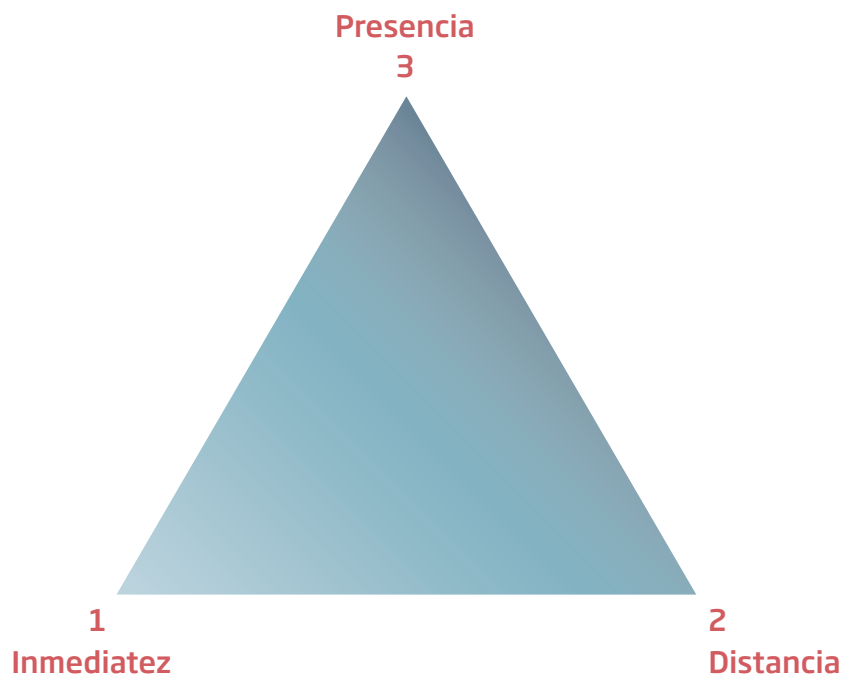
Teniendo en cuenta lo expuesto, la estética ha ido sufriendo variaciones en cuanto a su concepción a lo largo del tiempo, ya que cada época histórica mantiene unas bases ideológicas que difieren de las de sus antecesores, y así sucesivamente. Por ello, parte de la dificultad reside en precisar un objeto de estudio que identifique y delimite la estética como ciencia. Ante esta realidad, se presenta la problemática de considerar una gama de perspectivas que contemplan la estética en su relación con la belleza, las bellas artes, la experiencia estética y/o el gusto.

En este estudio apreciamos la estética como la manera en que las personas perciben y responden de forma motora, cognitiva y emocional a las manifestaciones artísticas. El arte busca generar diferentes sensaciones que se manifiestan en la expresión, la comunicación, la experimentación, la manipulación, la creación y la contemplación. Las emociones estéticas van más allá de una simple emoción, por ser éstas una reacción irrepetible y significativa en los sujetos.

1.4.4. El poder formativo de la experiencia estética: Alfonso López Quintás

Las investigaciones de López Quintás (2016) se relacionan con la estética fenomenológica, cuyo sentido reside en comprender los objetos a través de la intuición particular de cada sujeto, alejándose de los métodos deductivos e inductivos. Destacamos su metodología sobre el triángulo hermenéutico ante los hechos artísticos y la belleza. El autor concreta que en los vértices que conforman dicho triángulo (véase **Figura 12**) se encuentra la inmediatez (en el lado izquierdo), la distancia (en el lado derecho) y la presencia (en el vértice superior). Para llegar a la “presencia” se precisa vivir la “inmediatez” con una “distancia” que permita que los tres elementos se conjuguen y complementen.

Figura 12. Triángulo hermenéutico



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de López Quintás (2016).

En la década de 1990, el autor especificó en su teoría “ambital” que en el mundo existían dos tipos de realidades que coexisten entre sí, siendo éstas diferentes. Por un lado comprendemos los objetos que son realidades medibles y delimitables y que abarcan todo aquello que se localiza en el espacio y puede ser manipulable. Y por otro lado se encuentran las realidades que el propio autor denomina “ámbitos de realidad”, que, a diferencia de los objetos, no se pueden medir. En dicha realidad, el individuo establece un vínculo y un encuentro de participación, que ayuda a éste a formar su personalidad. De esta forma, los objetos no son elementos independientes, sino que son y forman parte de una red de ámbitos donde cada elemento/objeto no pierde su fuerza (porque forman un todo). El ámbito se convierte en un espacio cambiante y flexible donde fluyen multitud de experiencias. En tal caso, la experiencia vivida sirve de unión entre los objetos y los ámbitos de realidad.

Tal como se ha expuesto, para López Quintás (2004) coexisten dos realidades: las entidades objetivas y las realidades “ambientales” (véase **Figura 13**). Las realidades ambientales se caracterizan por ser más expresivas y envolventes. Los ámbitos surgen cuando se establecen relaciones entre los objetos. Y las interrelaciones o experiencias requieren que los sujetos participen de ello en un grado alto de expresividad que facilita la cocreación de ambas realidades. Apreciamos que el origen del goce estético se encuentra en la capacidad creativa que comporta la participación cocreadora de los sujetos.

Destacamos en su teoría ambital un poder formativo que enriquece el desarrollo de las personas. A este respecto, la formación entra en juego cuando la persona establece vínculos con la realidad que vive con su entorno. El individuo establece un encuentro de participación que hace que las experiencias se vivan en plenitud. En relación con la cocreación ambital, Plazaola (2012) sostiene que “el fenómeno de la belleza se produce implicando al objeto y sujeto a través de la cocreación ambital que se da en la experiencia de participación inmersiva” (p. 241).

Figura 13. Conexión entre los objetos, los ámbitos y las experiencias



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de López Quintás (2004).

De la trayectoria y labor investigadora de López Quintás en la década de 1990, destacamos también su método “analéctico”, en el que especifica que en las experiencias existen diferentes planos que se interrelacionan entre sí formando ámbitos de realidad. Su teoría (o método) de los siete planos es una práctica para vivir una emoción ante una obra de arte; y en este método encontramos un análisis que ayuda a observar las obras de arte en su totalidad con el fin de dotarlas de estética y de creatividad.¹⁰ De acuerdo con esta teoría, se establecen siete planos que permiten valorar las obras de arte desde los diferentes elementos que la constituyen, incluyendo la provocación de una emoción en el espectador o en la espectadora.

¹⁰ La creatividad vista como conducta de razón que ayuda a discernir entre las realidades objetuales y las ambientales.

En la **Figura 14** exponemos una síntesis de cada uno de los siete planos que conforman la teoría de los siete planos:

1. *Elementos físicos, "objetivos", mensurables, calculables y controlables.* Se refiere a los diferentes elementos materiales de la obra, sean estables (pintura, escultura y arquitectura) o flexibles (música, danza y teatro). Los materiales poseen un carácter expresivo propio, que las personas con sensibilidad pueden llegar a reconocer.
2. *Elementos físicos engarzados entre sí.* Los elementos del primer plano se unen y configuran un nuevo significado expresivo. Se potencia la particularidad de cada elemento. La unión de éstos y su proximidad aumentan su valor expresivo.
3. *Elementos físicos entreverados y estructurados.* Los elementos que se han engarzado en los dos primeros planos se yuxtaponen y fortalecen su estructura interna. Su estructura permite apreciar las cualidades sensibles que el artista quiere transmitir en su obra.
4. *Representación de figuras o acontecimientos y plasmación expresiva de ámbitos.* No sólo se observan los elementos físicos de la obra de arte, sino que se profundiza para dotarla de un valor expresivo. Se focaliza en todas aquellas figuras o acontecimientos que forman parte de ella. La estructura interna se convierte en una red de conexiones que van más allá del aspecto figurativo.
5. *El mundo que se encarna expresivamente en la obra de arte.* Se contempla el contexto histórico, sociocultural y artístico en que se ha producido la obra.
6. *El entorno propio de cada obra de arte.* La obra surge de un entorno característico y se vive de forma plena cuando se encuentra en su propio medio natural.
7. *El poder emotivo de la obra de arte.* Este último plano se yuxtapone a los demás y dota a la obra de sentido y expresividad, ya que cada plano posee una parte emotiva que repercute en la persona. Los estímulos sensitivos pueden producir una sensación, o bien placentera, o bien desagradable.

Figura 14. Método de los siete planos de Alfonso López Quintás



Fuente: elaboración propia a partir de los criterios de López Quintás (2004).

No obstante, ciertas limitaciones han provocado que la teoría de los siete planos de López Quintás haya sido cuestionada. El hecho de que el autor se base en una teoría fenomenológica genera que el análisis de una obra artística se vea como interminable, ya que, debido a la gran cantidad de aspectos fenomenológicos a valorar, no se puede considerar la obra en su totalidad. Por otra parte, la teoría ambiental de López Quintás enfatiza el poder de la contemplación ante un hecho artístico para vivir cualquier experiencia estética, sin tener en cuenta la experiencia emocional producida por la creación artística. Por su parte, Plazaola (2012) afirma que "la fenomenología ha renovado y enriquecido notablemente el conocimiento de la percepción estética, pero nada nos ha revelado aún sobre la creación propiamente tal" (p. 242).

1.4.5. La vivencia estética según Juan Plazaola

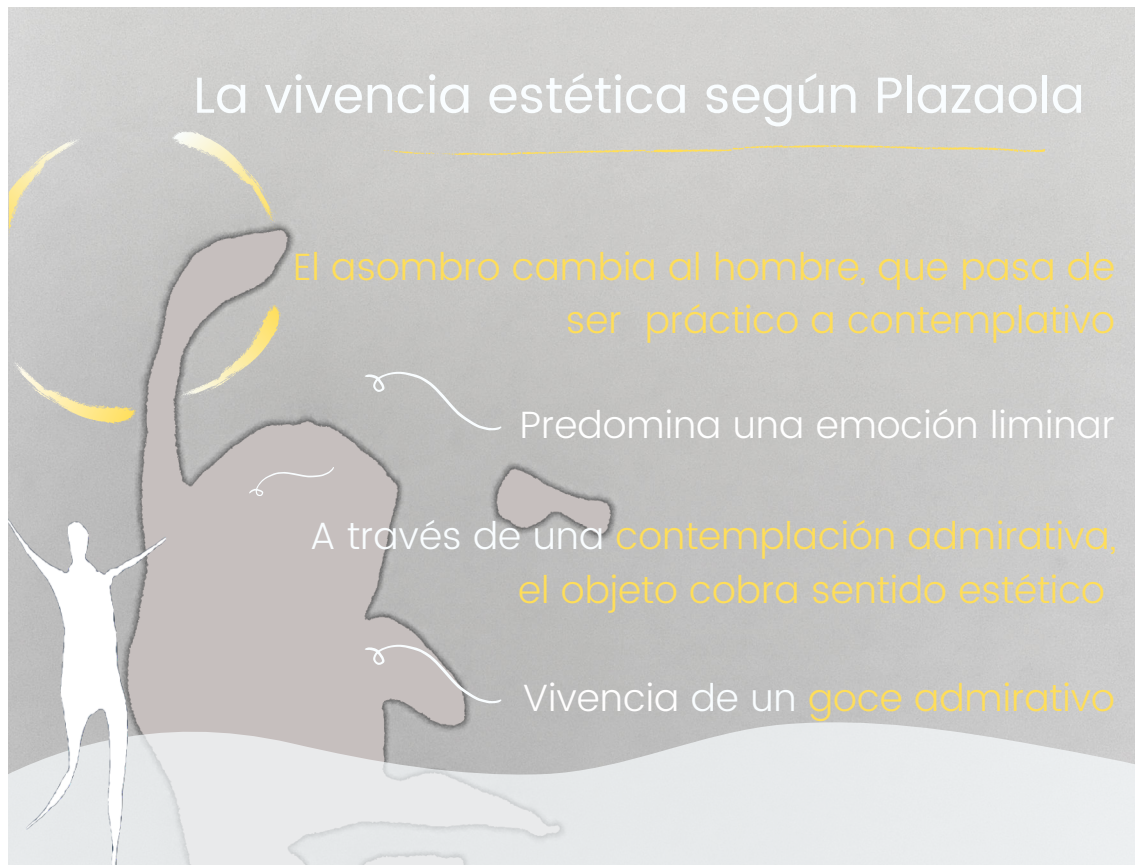
Destacamos de Plazaola (2012) su inquietud por el análisis y la comprensión de los acontecimientos, sin posicionarse en una corriente filosófica concreta. De esta forma, sus obras incluyen influencias de origen fenomenológico, deductivo-racional e histórico.

En cuanto a la experiencia estética, se refiere a ella como vivencia estética que se inicia con los sentidos, tras lo cual, una vez superado este umbral, el espectador dispone en una unidad todos los elementos que observa para poder detectar su estructura y organización. Por ello, la contemplación de la vivencia estética es un proceso que tiene como fin alcanzar un goce estético. Para que se produzca en el espectador, se determinan diferentes fases, y su consecutiva sucesión lleva a que el objeto observado alcance la cualidad de estético. En una primera fase, el sujeto, que forma parte activa de ese proceso, es movido por una impresión, que para el autor es el asombro que un objeto o elemento provoca a los sentidos. Tal y como señala, el asombro constituye un cambio de actitud y una ruptura del quehacer diario, que produce que el hombre práctico pase a ser contemplativo. Este es el inicio de la experiencia, que puede verse interrumpida por la cotidianidad de la vida ordinaria que es cautivada por los sentidos. Plazaola (2012) especifica que “podemos detenernos en el asombro, afinar en él la vida profunda de nuestro yo entero, habitarlo en cierto modo; es entonces cuando vivimos estéticamente” (p. 287). Por tanto, la vivencia estética comporta una serie de emociones motivantes que rompen con la rutina de la persona. En esta etapa, la emoción es liminar (concepto que Plazaola entiende como la emoción inicial que vive el sujeto cuando es cautivado por algo que le asombra), y se relaciona en un orden estético.

Asimismo, cuando la experiencia es invadida por un goce, el sujeto es parte activa de la experiencia y traspasa la individualidad de los elementos para apreciarlos como una unidad. Además, la observación se detiene a través de una contemplación admirativa, en la que el objeto contemplado se representa en el imaginario del espectador. En esta fase de captación activa, los procesos mentales de la persona entran en juego porque ésta es capaz de analizar el objeto contemplado, así como relacionarlo, compararlo y reflexionar cualitativamente sobre el mismo. En los postulados de Plazaola (2012) se observa el poder formativo de la contemplación, al exponer que, “en la fase final de esta experiencia, el gozo nos inunda en la pura contemplación. Ya no indagamos, ni comparamos, ni exigimos, ni comprobamos... Simplemente contemplamos” (p 290).

Observamos que de la primera fase de asombro se pasa a una segunda en la que se enfatiza la captación activa y analítica del objeto en la mente. Seguidamente, se entra en una tercera fase en la que cobra protagonismo la contemplación pasiva de la forma, que hace que el objeto cobre sentido estético y, por consiguiente, que surja una emoción violenta o apacible que se transforma en goce estético (véase **Figura 15**).

Figura 15. Fases de la experiencia estética



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Plazaola (2012).

Así pues, Plazaola entiende por goce estético cualquier emoción superior y/o espiritual en que no se juzga el valor del objeto contemplado, sino que se valora el deleite producido por la contemplación de éste. Destacamos que el valor de la experiencia se aleja del valor puramente material o físico del objeto contemplado. Para que el individuo viva un goce admirativo debe iniciarla con un hecho u objeto que cautive su atención. El asombro que se produce aporta un goce y, en consecuencia, la experiencia se comprende como estética. Una vez realizado todo este proceso, el sujeto conecta con el hecho artístico.

1.4.6. La apreciación estética según Michael Parsons

Los estudios de Parsons (2002) se centran en las diferentes formas en que el sujeto reacciona ante la contemplación de una obra artística. Así, pretende mostrar que existen distintas perspectivas personales que influyen en la interpretación y en la comprensión de la persona ante la obra de arte. Nos advierte de que la sociedad tiene cada vez más dificultades para saber interpretar las manifestaciones artísticas. Por ello, Parsons muestra una actitud crítica sobre el hecho de que los sistemas educativos dejen de lado la educación artística, la cual crea oportunidades para establecer el contacto directo con las obras de arte.

Su teoría se centra en una perspectiva evolutiva cognitiva de la experiencia estética que enfatiza el desarrollo de las habilidades apreciativas del individuo porque favorecen el conocimiento cognitivo al dar respuesta a los estímulos con carácter estético. Para elaborar su teoría cognitiva, Parsons se fundamenta en el modelo empírico de Piaget y en el concepto de juicio moral de Kohlberg. Define cinco fases que se producen secuencialmente, independientemente de la edad biológica de la persona, ya que lo que condiciona el paso a la siguiente fase es, sobre todo, la experiencia personal del sujeto y su grado de apreciación artística. Parsons se desmarca de la teoría cognitiva de Piaget, para el cual se pasa de una fase a otra por los logros que se adquieren según la edad de los sujetos.

Las cinco fases en el desarrollo de la apreciación estética (Parsons, 2002) se exponen en la **Figura 16**.

Figura 16. Fases de la apreciación estética



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Parsons (2002).

En estas fases se experimentan las siguientes situaciones:

- *Favoritismo.* El individuo se siente atraído por la primera impresión ante la obra artística que contempla, sin la necesidad de realizar comparaciones con otros hechos artísticos.
- *Belleza y realismo.* Nuestra atención se centra en la belleza de la temática y en el virtuosismo de la técnica de representación de la misma. El individuo es capaz de apreciar aspectos estéticos en la obra porque no sólo ve lo representado en ella, sino que también tiene en cuenta lo que no está presente.
- *Expresividad.* Lo que se busca en esta fase es el valor expresivo del hecho artístico en sí, es decir, el hecho de generar una experiencia emocional al entrar en juego las emociones. La obra artística se deja de contemplar como un mero objeto físico. El valor se encuentra en la experiencia interior del artista, del espectador o de ambos. A nivel estético, dicha fase es un valor más porque la idea de belleza física queda en segundo plano a favor de los valores expresivos de la obra.

- *Estilo y forma.* La obra artística cobra relevancia en cuanto valor social. Un grupo de artistas pueden compartir un modo de ver y trabajar el arte que define un estilo que marcará un momento histórico. Estéticamente, el medio, la forma y el estilo se tienen en cuenta. En tal caso, la crítica del arte permite establecer criterios perceptivos y juicios estéticos.
- *Autonomía.* En esta última fase, el arte proporciona al espectador la habilidad de preguntarse ante lo percibido. Psicológicamente, supone un grado de profundidad mayor, ya que exige tener en cuenta el entorno cultural de la obra y la capacidad del individuo para preguntarse y responderse ante lo contemplado. De esta forma se obtiene una comprensión y una valoración autónomas y personales de la obra de arte.

Con estas cinco fases, Parsons (2002) señala los diferentes modos en que el individuo se aproxima a la obra de arte y la comprende. Además presenta tres modos de cognición: la empírica, que hace referencia al universo exterior de los objetos; la sociocultural, que se relaciona con el establecimiento de normas sociales; y la estética, propia del universo interno de cada sujeto. Parsons plantea que la apreciación estético-artística es una forma de conocimiento que permite a los observadores aproximarse a su mundo interior y mejorar el conocimiento de su entorno.

No obstante, se encuentran ciertas limitaciones en su método, ya que sólo se aplica a las obras pictóricas, dejando de lado el resto de manifestaciones artísticas, además de centrarse en las artes visuales de la época clásica.

1.4.7. La experiencia estética según John Dewey

Dewey es considerado como uno de los fundadores de la corriente filosófica pragmatista. Entre sus obras más notables destacamos *El arte como experiencia*, escrita en 1934 y que nos ha servido como referente para entender la experiencia estética asociada al valor del goce artístico. Dewey defiende el arte y la estética como piezas claves en su pensamiento filosófico. Su visión radica en la relación intrínseca que se produce entre la educación y la experiencia personal. Gracias a ésta surge el denominado método del problema, que se aplica en la investigación y en la educación (Agirre, 2005; Plazaola, 2012; Dewey, 2008; Castro y Marcos, 2010). En los estudios de Dewey se contempla una diferencia entre el arte –como resultado final del proceso humano plasmado en una “obra de arte”– y la estética –referida a las emociones y a la capacidad cognitiva del hombre que reside en su interior.

Además, enfatiza la existencia de las experiencias vistas como “procesos mismos de la vida” (p. 41). A este respecto, remarca que la experiencia es fruto de la interrelación entre el individuo y la naturaleza, y es por ella que se establece su sentido vital. Se podría decir que la propia vivencia de la persona y los sucesos que le acontecen provocan que esta experiencia le resulte significativa. Por ello, Dewey (2008) sugiere que las experiencias vividas tengan un carácter estético.

De la pedagogía de Dewey destacamos el principio de continuidad, que se fundamenta en entender la experiencia como la relación que se establece entre las personas con su medio sociocultural (Santos, 2014). En este principio vemos cómo las experiencias reúnen los acontecimientos pasados y, a su vez, modifican de alguna forma las experiencias posteriores. Así pues, en la teoría de Dewey, la experiencia es un concepto clave, porque a través de ella se abren nuevas posibilidades de conocimientos, incluyendo los de los valores y del arte como medios de formación en las personas.

En relación con el punto anterior, los sentidos son necesarios para conectar los conocimientos previos con las vivencias presentes y futuras. De esta forma, la experiencia es vista como un vínculo más emocional y personal al reunir los siguientes aspectos (Di Gregori y Pérez, 2009):

1. Entraña una visión dinámica; es una relación del individuo con el entorno físico y social que no solamente atañe al conocimiento.
2. Establece un vínculo entre la persona y el mundo objetivo sin estar ligado a su subjetividad.
3. Tiene carácter prospectivo, porque las acciones se proyectan hacia el futuro.
4. Las vivencias producidas por la experiencia forman una unidad y aportan una visión holística del ser humano.
5. La percepción y la emoción determinan la experiencia.

Asimismo, en los fundamentos pedagógicos de Dewey se plasma una tipología de experiencias del individuo (Dewey, 2008; Rosengurt, 2015; Di Gregori y Pérez, 2009; Castro y Marcos, 2010):

1. *Experiencias ordinarias*. Acontecen con la interacción del sujeto con su entorno. Son consideradas experiencias rutinarias que no llegan a alcanzar una cualidad estética, porque el individuo no se involucra ni de forma consciente ni activa en su entorno. Más bien se tratan de un cúmulo de respuestas mecánicas.
2. *Experiencias prerreflexivas*. Se relacionan con las experiencias del hacer (actuar), del sufrir (padecer) y del gozar (disfrutar). Estos aspectos forman parte del proceso cognitivo de la persona, la cual, gracias a un proceso de reflexión, determina qué tipo de experiencia va a tener (ordinaria, genuina o estética). Se trata de una actividad puramente racional que se vincula a una experiencia ordinaria previa.
3. *Experiencias genuinas*. Surgen de las experiencias ordinarias que viven los sujetos, pero, a diferencia de en éstas, en ellas la vivencia va más allá de lo mecánico, aportando la cualidad estética (entendida como emoción). Se caracterizan por dar continuidad y unidad a los elementos que la conforman de manera significativa, al valorar el hecho artístico en su globalidad. El sujeto forma parte activa de estas experiencias, ya que es parte implicada del proceso que está viviendo.
4. *Experiencias estéticas*. Parten de aquellas experiencias genuinas que engloban emociones placenteras en su totalidad. Por lo tanto, toda experiencia genuina debe ser estética. Sin embargo, todo aquello que genere molestia en la persona no tendrá cualidad estética, y, en consecuencia, volverá a ser una experiencia ordinaria y mecánica.

Como afirman Di Gregori y Pérez (2009):

Este tipo de experiencias, cuando ocurren, se desarrollan en un proceso al que [Dewey] denomina de "consumación". La consumación es una condición que deben cumplir las experiencias genuinas, a diferencia de aquellas que a pesar de haberse iniciado en la misma dirección no lo hacen, es decir, que se malogran por interrupción o cese (p. 298).

Por tanto, las experiencias que se consuman se vinculan a las emociones, y, si éstas son placenteras, Dewey considera que alcanzan una cualidad estética, entendida la estética como la emoción que aglutina la vivencia.

En la **Figura 17** se expone una síntesis de los diferentes tipos de experiencias que puede vivir todo individuo ante su entorno al contemplarlo y crearlo, además de las fases para llegar a la experiencia estética que genera una emoción estética.

Figura 17. Fases del goce estético



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Dewey (2008).

Atendiendo la perspectiva de Dewey, y en relación con el goce estético (véase **Figura 17**), la experiencia estética es la que vive un individuo en un entorno cualitativo donde surgen diferentes emociones. El goce estético es consecuencia de una sucesión de fases experienciales: en una primera fase de inmediatez cualitativa, se despierta en la persona una percepción atencional; en una segunda fase, dicha inmediatez le conduce a valorar la experiencia vivida como genuina; y en una tercera fase, la cualidad estética le hace culminar en un sentimiento de agrado que genera la ya mencionada experiencia estética. En contraposición, el sentimiento de molestia conduce de nuevo a una experiencia mecánica y no estética, ya que el medio y el fin propuestos para la experiencia no se han cumplido o culminado.

No obstante, la estética de Dewey presenta algunas limitaciones, ya que no esclarece la diferencia entre lo artístico y lo estético. Concibe que las experiencias cotidianas son ambientes que permiten vivir experiencias estéticas en las que el arte, para el autor, es la vida misma. Asimismo, la pedagogía de Dewey se ha criticado por no tener una metodología didáctica práctica, al ofrecer un estudio muy abstracto y amplio que no es fácil trasladar al contexto escolar (Agirre, 2005 y Santos, 2011).

1.4.8. El goce artístico visto desde la experiencia estética

Nos apoyamos en los estudios de diferentes autores que nos facilitan encontrar argumentos que permiten entender las experiencias estéticas desde un marco educativo. López Quintás (2004), Plazaola (2012), Parsons (2002) y Dewey (2008) sitúan la estética como fenómeno de conexión y/o relación emocional, cognitiva o motora ante el hecho artístico. Asimismo, extrapolamos sus estudios al ámbito educativo por ser nuestro medio de actuación e investigación.

Además de las teorías analizadas en nuestro estudio, otras investigaciones profundizan en la relación y/o reacción que se establece entre el sujeto y el objeto artístico. Así pues, Lazarus (1966) propuso la teoría cognitiva-motivacional-relacional, que explica las causas que provocan reacciones significativas en los sujetos ante un estímulo. Su teoría establece dos tipos de reacciones: la primaria y la secundaria. La valoración primaria es la primera respuesta que la persona tiene ante un estímulo; el sujeto percibe instantáneamente si el estímulo es importante, si es agresivo o si es interesante, y, dependiendo de la valoración del sujeto, se desencadenan diferentes emociones (asco, tristeza, alegría o ira, entre otras). En cuanto a la valoración secundaria, hace referencia a que, ante el estímulo, la persona pone en marcha los diferentes mecanismos para poder controlar la situación (estrategias, recursos, etc.). Según la valoración de cada persona, el estímulo continuará o cesará.

En cambio, Lang (1968) expone en su teoría del triple sistema de respuestas que la emoción se produce mediante una manifestación expresada en tres niveles:

- Nivel cognitivo: pensamiento.
- Nivel fisiológico: sentimiento.
- Nivel motor: acción.

Los tres niveles se interrelacionan entre sí formando un todo para que la emoción se desencadene. Se enfatiza la integridad de la persona, ya que la emoción no sólo se experimenta a nivel fisiológico, sino que también intervienen factores tan relevantes como el sentimiento, el pensamiento y la acción que le lleva a reaccionar y a manifestarse ante un estímulo.

De las teorías expuestas se extraen ideas concluyentes que nos acercan a entender el valor del goce artístico al enfatizar la percepción de la persona, que puede reaccionar de forma cognitiva, fisiológica y motora ante uno o varios estímulo/s.

En este sentido, entendemos que los trabajos de Plazaola (2012) y Dewey (2008) contemplen los estímulos externos como necesarios para captar el interés en el espectador provocando un goce (goce al que en nuestra área de conocimiento dotamos de categoría de artístico). Plazaola destaca el asombro como elemento básico que inicia la vivencia estética, ya que es a través de él que la persona pasa del estado práctico al contemplativo. Si lo captado por los sentidos no es interrumpido por ningún agente externo, el asombro llevará al sujeto a una emoción liminar que le permitirá vivir un goce admirativo. En el caso de Dewey, la reacción ante el estímulo se manifiesta a través de la percepción atencional que puede transformar la experiencia agradable vivida por el sujeto en una experiencia estética que produce goce estético.

Por su parte, con su método de los siete planos, López Quintás (2004) busca indagar en las capacidades estéticas de cada obra. Entre los planos que propone, nos centramos en el séptimo (el poder emotivo de la obra de arte), por provocar estímulos sensitivos en el espectador al contemplar la obra, produciendo una sensación de placer o de molestia. En este caso, las emociones surgen como respuesta al hecho artístico, y no como catalizador de la experiencia estética.

Retomamos los estudios de Dewey (2008) para especificar una serie de fases que surgen en la experiencia estética y que nos permiten entender el goce artístico. Todas ellas forman parte de un proceso que vive el individuo ante un hecho artístico y que se inicia con una primera aproximación denominada percepción atencional, en la que la persona capta el hecho artístico de forma inmediata. Si esta fase no es malograda por distracciones o por agentes externos, le seguirá una segunda fase que se vive de forma unitaria y significativa por medio de las emociones. Es en este momento cuando se produce una experiencia genuina. Por último, llegaría una tercera fase, en la que se enfatiza que la experiencia, al ser consumada con la emoción, produce una

experiencia estética. Esto lleva al sujeto a una emoción de satisfacción que le ayuda a conectar mediante procesos cognitivos, motores y emotivos con la obra artística, y así contemplarla en su totalidad.

Dewey aborda la emoción con un enfoque naturalista, y la define como una forma de experiencia para adaptarnos al entorno, lo cual le permite al individuo actuar ante cualquier reacción externa o interna. De esta forma, le añade a la emoción un carácter social, cognitivo y conductual. Además, la emoción es un aglutinante, ya que es vista como una unidad que conforma la experiencia y como un factor de ruptura de la cotidianidad del individuo, provocando en él un proceso de reflexión ante la experiencia (López y Rosengurt, 2015).

La teoría de Dewey nos permite entender la estética desde una perspectiva pragmática alejada de los múltiples interrogantes que se asocian a la disciplina. Desde nuestro campo de estudio, nos posicionamos en la concepción de que la estética es el fenómeno que conecta al sujeto con los hechos artísticos manifestándose mediante emociones. Así pues, la percepción inicia este proceso de conexión, y la experiencia moviliza las emociones que pueden derivar en que el sujeto experimente un goce artístico. Como plantea Rosengurt (2015), “no se puede separar lo práctico, lo intelectual y lo emocional, que es, justamente aquello que sirve de ‘aglutinante’, permitiendo que [la experiencia estética] sea comprendida en términos de una unidad” (p. 2). Destacamos que la singularidad de las experiencias estéticas reside en el hecho de ser vividas de forma exclusiva por la persona, que es capaz de autorregular su emoción y conectar ante la manifestación artística de forma intensa e irrepetible.

Señalamos, por tanto, que el goce artístico es un placer desinteresado que surge de una experiencia estética y que es captado por los sentidos. No obstante, el goce artístico no es exclusivamente un conjunto de percepciones sensoriales, sino más bien, tal como argumenta López Quintás (2004), un encuentro de participación ante el objeto estético que proporciona una experiencia estética vivida con tal intensidad que la noción del tiempo se desvanece. Así, el goce artístico permite observar las cosas desde otro enfoque, con una perspectiva distinta y emocionalmente intensa.

El goce artístico es un placer que se vive con o ante el hecho artístico. Por ello, entendemos el placer como una satisfacción que invade las capacidades motoras, cognitivas y sensoriales de la persona, y no como una sensación de agrado exclusiva que se reduce a la satisfacción de una necesidad corporal. En las actividades artísticas,

los procesos cognitivos no sólo llevan a la racionalidad, sino que también añaden un componente sensorial y una vía de comunicación distinta a la lingüística. Todo goce artístico que no vaya unido a la percepción y a la estética simplifica dicho goce y lo convierte en una acción puramente mecánica, es decir, en una experiencia ordinaria. Creemos que las manifestaciones y las acciones artísticas se entienden mejor cuando se vinculan al quehacer personal.

1.4.9. El goce artístico y su vinculación social

Tanto el goce artístico como las teorías asociadas a él nos hacen percatarnos de que dicho valor lleva implícita una vinculación social. Si tomamos en consideración los argumentos expuestos, observamos cómo las experiencias estéticas vinculan los sujetos a las manifestaciones artísticas, llevando a éstos a una conexión integral (cognición y emoción) que conecta con la cultura (entendida como la manifestación artística de un pueblo o una sociedad).

En esta línea, Geertz (1994) se centra en que la estética reside en lo cultural, y añade que las experiencias de los sujetos y el entorno de los objetos no delimitan su valor estético. Geertz desmitifica el valor absoluto del objeto artístico, y acentúa su valor como condicionado al entorno cultural (entendido como un cúmulo de relaciones y actividades sociales que determinan una identidad). Asimismo, expone que “el secreto del poder estético está localizado en las relaciones formales entre los sonidos, imágenes, volúmenes, temas o gestos” (p. 119). Valoramos que los individuos no coexisten de forma aislada, sino que son parte de una comunidad, y que, por tanto, la imagen de la vida de un pueblo se refleja en su forma de pensar, de comportarse y de actuar.

En cambio, destacamos el pensamiento de Osborne (1970) al cuestionar la influencia del entorno en la obra para producir una experiencia estética. De su modelo extraemos que el objeto es el único que reúne todas las características y emociones estéticas. La atención siempre reside en el objeto, y es indiferente a la influencia que ejerce el entorno en él. Por tanto, la visión que defiende Osborne se centra en un modelo objetocentrista basado en los siguientes aspectos:

- La percepción estética se concreta en la percepción en el objeto sin tener en cuenta el entorno.

- El observador estético desvincula el contexto social o histórico del objeto.
- Se percibe el objeto como un elemento absoluto y no formado por partes.
- La experiencia estética se capta en un instante.
- La imaginación actúa de forma independiente en la apreciación estética porque puede interferir en ella.
- La apreciación estética se fija en la apariencia del objeto, y no en su existencia.
- La apreciación estética tiene como consecuencia la pérdida de la noción del tiempo.

A diferencia de Osborne, consideramos que la forma en que Geertz entiende los objetos estéticos en la cultura trasciende de los propios objetos artísticos que implican la construcción de una identidad y unos gustos comunitarios, además de unas actitudes de respeto a la multiplicidad de manifestaciones que se encuentran (Bozal, 2008; Gabás, 1984; Gadamer, 1991; Geertz, 1994).

En relación con el punto anterior, contemplamos que, en múltiples ocasiones, las manifestaciones artísticas están sujetas a criterios estéticos que están condicionados por la época y el contexto histórico y social del momento, ya que su comprensión y valoración dependerá de ello para la formación personal y social. En este sentido, Fuentes y Gil (2019) evidencian lo siguiente:

Al referirnos a las competencias en educación artística y en historia del arte, persistimos en la idea de conseguir unos objetivos como la adquisición de la capacidad de interpretar y representar el mundo con la finalidad de contribuir al desarrollo personal y social (p 19).

Parsons (2002) nos presenta un método para aproximarnos a las obras artísticas que fomenta el conocimiento de las personas a través de la apreciación estética. Las experiencias estéticas son actividades cognitivas que ayudan a desarrollar un aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) al conectar sus experiencias pasadas con las presentes, además de incorporar emociones placenteras que fomentan la motivación.

Es relevante la forma en que Colleldemont (2002) presenta la educación del sentir, ya que argumenta que el goce artístico aporta al sujeto una emoción que embriaga los sentidos. Desde esta perspectiva, la autora expone que la sensibilidad se desenvuelve a partir de la percepción activa como experiencia de lo sensible. Existen diferentes sensaciones vinculadas a percepciones, que pueden ir desde la contemplación de una escultura o la audición de una pieza musical hasta la emoción producida por la lectura de un poema o la observación de un dibujo, por ejemplo. Todo ello produce en el receptor la activación de las emociones, lo cual evidencia que la experiencia estética va unida a las experiencias artísticas. Asimismo, nos transporta a la sensación provocada por un recuerdo vivido de una experiencia pasada.

Vemos, por tanto, que todo ello ayuda a que el espectador pueda huir de la realidad en que se encuentre y se sienta cautivado por la acción artística. Tal efecto cautivador proporciona una mayor significación de las experiencias, que, extrapoladas a la vida cotidiana, enriquecen a la persona al sentir y al disfrutar. Al enfocar la experiencia estética en el terreno del goce artístico, nos apoyamos nuevamente en la estética vista como emoción. Por ello, desde un punto de vista social, nos planteamos las causas, los fenómenos y los efectos que producen las emociones.

Reeve (1994) define las emociones como fenómenos multidimensionales que se perciben de forma subjetiva. Éstas se caracterizan por dar una respuesta biológica a ciertos estímulos que provocan que el cuerpo reaccione y se adapte a esa situación. En tal caso, la emoción entraña una acción adaptativa, porque la persona se acomoda al estímulo recibido (entendido como un todo). De este modo, las emociones son en gran parte funcionales y sociales, ya que, a través de la expresión facial y corporal, éstas comunican el estado anímico ante los demás.

Sin dejar de lado el carácter multidimensional que posee la emoción, especificamos que en ella pueden intervenir dos o más componentes que se interrelacionan, y señalamos cuatro factores que forman el constructo psicológico de la misma en una unidad (Reeve, 1994):

1. Sensaciones subjetiva y evaluativa: son estados de la persona que le conducen a sentir de una forma determinada.
2. Patrón de actividad fisiológica: es la reacción biológica que se produce en el cuerpo ante el estímulo.

3. Expresión: es el aspecto que genera el rostro ante dicho estímulo.
4. Función: es la meta.

Los tres primeros factores se asocian a reacciones producidas por el propio sujeto ante un estímulo recibido, o bien de modo gratificante, o bien con desagrado. Esta predisposición tiene carácter fisiológico, subjetivo y/o expresivo. Por su parte, el factor funcional es la manifestación visible del estímulo (grito, llanto...).

Destacamos la definición que aporta Cano (1997) sobre el sentido de la emoción, que enfatiza que es una conmoción del estado anímico en la que en el sujeto afloran sentimientos, emociones y pensamientos que pueden ser externos o internos. Al mismo tiempo, esta experiencia puede resultar gratificante o desagradable en la persona atendiendo a los diferentes grados de intensidad con la que se viva. Todo ello promueve una reacción física apreciable por el entorno y el sujeto. Esta descripción de Cano argumenta nuestra apreciación en torno a la emoción:

Hablamos de emociones para referirnos a ciertas reacciones que se vivencian como una fuerte conmoción del estado de ánimo. Esta vivencia suele tener un marcado acento placentero o displacentero y va acompañada por la percepción de cambios orgánicos, a veces intensos. Al mismo tiempo, esta reacción puede reflejarse en expresiones faciales características, así como en otras conductas motoras observables. Por lo general, las emociones surgen como reacción a una situación concreta, aunque también las puede provocar la información interna del propio individuo (Cano, 1997, p. 132).

Esta postura la analiza Rodríguez (2013), que incorpora un nuevo dato a la definición de emoción, puntualizando que no es tanto un acto individual, sino más bien una comunicación entre varios individuos, dando así relevancia al contexto en que se desarrolla. De este modo, se entiende que no sólo es que la emoción se desenvuelva en un entorno particular generado entre sujetos, sino que también se establece un diálogo entre el sujeto y su entorno. Cuando hablamos de entorno nos referimos a diferentes ámbitos como pueden ser las obras artísticas, la naturaleza, o cualquier situación que sea capaz de despertar una comunicación emocional en el sujeto (tanto en el receptor como en el transmisor).

Al contemplar la vinculación social del goce artístico en el terreno educativo, nos remitimos a las palabras de Efland, Freedman y Stuhr (2003), que especifican que “la razón fundamental de enseñar arte es preparar a lo estudiantes a comprender los mundos sociales y culturales en los que ellos habitan. Esos mundos son representaciones creadas con las cualidades estéticas de los medios” (p. 329). Esta descripción nos permite reflexionar sobre el valor que conlleva la educación artística, que va más allá de la creación de objetos artísticos. Al mismo tiempo, sopesamos la influencias de los contextos en que vivimos y de la cultura que hemos heredado. En vista de lo expuesto, consideramos que la educación artística adquiere un evidente poder transformador para el individuo.

Por último, en sus postulados, Dewey (2008) contemplan la educación unida a las experiencias personales, y expone que las personas aprenden adaptándose al medio e interactuando con el entorno. Para ello, acuña el lema *learning by doing* (“aprender haciendo”), mostrando que el aprendizaje se formula mediante experiencias acontecidas que permiten a los individuos resolver problemas de la vida real de una forma práctica en contextos determinados.

1.5. Los estilos de enseñanza y los contextos educativos

Conocer cómo el profesorado o los docentes de arte transmiten los valores de la creatividad y del goce artístico nos ha llevado a considerar el impacto del estilo docente en educación. Tal y como explica Coll (1990), la actividad docente es un proceso constructivo en el que se involucran dos agentes: el discente y el docente. Ambos desarrollan estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, técnicas y procedimientos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea factible y perdurable.

Desde una perspectiva antropológica, la adquisición del conocimiento adopta una doble vertiente: influyen factores intrapersonales (cognición, actitud, motivación, personalidad, carácter), que son intrínsecos de la persona; así como factores interpersonales, que surgen de la interacción social y que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como expresa Lozano (2016), es habitual observar que el docente define un estilo de enseñanza propio movido por su experiencia personal, es decir, enseña como le gustaría aprender.

Una constante en el campo de la educación es la importancia de comprender al individuo en todas sus vertientes. Es por ello que, movidos por una visión antropológica

y social, vemos en la persona un ser que está ligado a la cultura de su entorno y que, por su condición, es receptivo a formarse. Empleando las palabras de Bernal (2006), “entre las ideas acerca del ser humano, su condición educable conduce a plantearse cuestiones antropológicas de relevancia, y así se funda sobre lo humano, y sobre lo educable humano, el fundamento de la educación” (p. 152). Señalamos el indudable papel que ejerce la educación en nuestro contexto. Así pues, ésta integra los siguientes elementos (Colom, 1977):

- Universo cultural: la educación y la cultura se integran para formar a las generaciones futuras.
- Áreas de aprendizaje: el conocimiento de todas las ciencias humanas que incorpora el currículo se coordinan entre sí para fomentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Resolución de problemas: la educación aporta un conocimiento más para solventar los problemas y las necesidades de la sociedad.
- Cambio social activo.
- Figura docente consciente de lo que debe ser la vocación y la satisfacción.
- Presupuestos éticos: transmisión y adquisición de valores sociales entre los miembros que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todos estos argumentos evidencian que la antropología, la cultura y la educación se interrelacionan entre sí al centrarse en el desarrollo potencial de la persona a fin de que se constituya en un miembro activo en la sociedad. Asimismo, el profesorado debe encontrar el estilo de enseñanza que más se adecue a sus características y a las necesidades del alumnado para que el proceso se lleve a cabo de forma satisfactoria. Es por ello que el educador debe ser consciente de las diversas metodologías que existen a fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De forma particular, Martínez (2008), Pinelo (2008) y Valadez (2009) exponen que el estilo es toda conducta o actitud que la persona toma cuando interacciona con el medio que le rodea. De esta forma, el estilo docente viene marcado por dos funciones fundamentales: el comportamiento que adopta para transmitir contenidos, actitudes

y habilidades; y su adaptabilidad al medio como reacción a éste. Vemos que en los estilos de enseñanza se incluyen variables como la percepción, la motivación, el contexto y los factores afectivos y fisiológicos. Por tanto, el estilo viene marcado por causas que se relacionan con la personalidad, el conocimiento y la actitud del profesor y del estudiante. Las acciones que toman los docentes marcan sus estilos y sus formas de enseñar. De igual manera, encontramos que la interacción con el alumnado, la utilización de un lenguaje verbal y/o no verbal en el aula, la adaptabilidad del docente ante las circunstancias y situaciones, la organización y distribución del “espacio aula” y la elaboración de objetivos, habilidades y contenidos didácticos son elementos que contribuyen a definir el estilo del profesor o maestro. Por ello, es importante que los docentes incluyan en sus programaciones didácticas todos estos elementos para desarrollarlos y potenciarlos en su alumnado.

En el aula, el docente puede ejercer más de un estilo, y, a su vez, éstos pueden ser modificables a lo largo de su trayectoria profesional. No obstante, prevalece un estilo sobre el resto, debido a que éste forma parte del carácter de la persona de forma inherente. Por otro lado, los estilos no son exclusivamente una habilidad, ya que se transmiten mediante el modelaje metacognitivo (del docente y del alumno). Estas habilidades se adquieren mediante la experiencia, las actividades y las situaciones de aprendizaje. Asimismo, es preciso que en el aula coexistan diferentes estilos de enseñanza, puesto que un único estilo puede debilitar la capacidad cognoscitiva y motivacional del alumnado. Su elección de los estilos puede influir en el comportamiento, en las emociones y en las actuaciones de los discentes (Himmel, 2001; Manterola, 2002; Bigge, 1976; y González Peiteado, 2013).

De igual forma, por ser dinámicos, motivantes, flexibles y adaptativos al medio, los estilos provocan un efecto socializador. Son modos de interacción que se manifiestan mediante la relación y la intercomunicación entre los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, ambas partes influyen directamente en la elección de los estilos de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en el contexto educativo.

Tal y como se especifica en el marco curricular vigente durante esta investigación (LOMCE, 2013), los estilos docentes desarrollan tres competencias que son necesarias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se implemente: saber pensar, saber reflexionar y saber interaccionar. El proceso de enseñanza requiere que el docente reflexione en el estilo o los estilos que quiere aplicar en el aula, que considere la actividad y que valore la relación e interacción con los estudiantes que se producirá en el espacio aula.

González Peiteado (2013) especifica que el docente ejemplar es aquel que se compromete, reflexiona, innova, interacciona con su entorno, se autoevalúa y es capaz de dar respuesta a las demandas y necesidades de la humanidad, respetando la diversidad y pluralidad del alumnado y poniendo en práctica sus conocimientos y teorías. Atendiendo a los valores de estudio, vemos en el docente un buen modelo de conducta para transmitir al alumnado procesos creativos y/o estéticos. Junto con esta idea, Dewey (2008) enfatiza que “los enemigos de lo estético no son ni los prácticos ni los intelectuales. Es el mediocre; el relajamiento de los fines; la sumisión a la convención en los procedimientos prácticos e intelectuales” (p. 47). Dentro de sus postulados, el docente debe despertar en los estudiantes curiosidad para iniciar el camino que transforme esas experiencias ordinarias en estéticas. Así pues, tanto las actitudes de los docentes como las experiencias gozosas pueden fortalecer los procesos creativos porque ayudan a aprovechar las oportunidades que el medio ofrece.

Los estilos y los factores sociales y culturales influyen, determinan y/o condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Atendiendo a una perspectiva cultural, observamos que en un mismo entorno pueden coincidir diversidad de culturas que inciden en la forma de percibir y de proceder de las personas. En relación con esta idea, los estilos surgen de un proceso interactivo entre docentes y discentes que ayuda a mejorar y transformar los entornos de aprendizaje. En este sentido, la comunicación didáctica que se produce a lo largo del proceso de enseñanza contribuye a que el alumno incremente su participación y desarrolle actitudes creativas, formativas y personales, provocando en él cambios cognitivos, afectivos y conductuales.

Al plantear la importancia de los contextos escolares, observamos que son espacios que ofrecen diferentes oportunidades de crecimiento y aprendizaje en los estudiantes. No sólo debemos tener presente el contexto del aula como espacio de conocimiento, sino que creemos que el sentido de tal espacio debe expandirse a otros contextos (nos referimos a espacios presenciales, virtuales y socioculturales). La ampliación de los contextos más allá de las aulas permite que participen más sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como que se aporten nuevas zonas de confort donde el miedo y/o la timidez de los alumnos introvertidos desaparezca y donde se amplíen las posibilidades de aprender a través de sus gustos, inquietudes y motivaciones (Valverde, 2010; Díaz y Freire, 2012; Gil-Jaurena y Domínguez, 2012, Fuentes y Torbay, 2004).

Los contextos educativos favorecedores del aprendizaje ayudan a promover actitudes creativas en los individuos. Destacamos al respecto los postulados de Thorne (2008),

ya que ofrecen un conjunto de actitudes creativas que facilitan su despliegue. Del mismo modo, estas actitudes, unidas a una metodología activa que se aleje de una enseñanza monótona, evitan que el docente caiga en el conformismo y ayudan a potenciar las siguientes habilidades en sus estudiantes:

- El apoyo a las personas creativas.
- La libertad de pensamiento.
- La creación de grupos de trabajo heterogéneos que materialicen las ideas que vayan surgiendo.
- La confianza y el apoyo entre los miembros del grupo.
- La potenciación de la creatividad.
- El establecimiento de retos.
- El fomento del trabajo en equipo.
- La comunicación entre todos los miembros.
- La promoción de la innovación.
- La valoración de los cambios.
- La búsqueda de momentos de reflexión y debate.
- El fomento de la participación activa y la implicación de los docentes.
- El establecimiento de un clima de confianza y de comunicación.

En cuanto a la relación existente entre los contextos educativos y el valor del goce artístico, creemos que dichos contextos son espacios que posibilitan al alumnado la oportunidad de crear, aprender, experimentar, emocionarse, percibir e implicarse en las actividades que realizan (Sternberg y Lubart, 1997; Csikszentmihalyi, 1998; Weisberg, 1999; Elisondo, Danolo y Rinaudo, 2009). El gran reto de la educación

debe ser acompañar a los discentes en la búsqueda del sentido y de la importancia de aprender, además de valorar la adquisición de contenidos y fomentar la educación emocional como motor que impulsa el aprendizaje. Desde esta perspectiva, entendemos el goce artístico como el vínculo que se establece entre el sujeto y la manifestación artística que contempla y/o crea. Requiere de un contexto donde los individuos puedan sentirse libres para expresarse y donde se les dé ocasión o se les ponga en contacto con el hecho artístico. Cuanto más contacto directo (manipulación, observación, exploración) tengan con el arte, más posibilidades tendrán de experimentar el goce artístico (Dewey, 2008; Plazaola, 2012).

Ante esta situación, reconocemos la importancia del papel docente y de sus prácticas creativas que incluyen componentes emocionales en los contextos educativos. Asimismo, aunque se puedan encontrar ciertos condicionantes en estos contextos, consideramos que los docentes pueden superar estas limitaciones y promover la creatividad y el goce artístico en su alumnado con los medios y los recursos de que disponen.

1.6. Aprendizaje significativo en la estructura cognitiva

Tal y como se ha ido exponiendo, las experiencias creativas y estéticas implican en los individuos emociones, las cuales favorecen los procesos de aprendizaje en los discentes. Por ello, vemos que el aprendizaje significativo proporciona un conocimiento más perdurable en el tiempo para el discente, y, como consecuencia, adquiere más relevancia en la persona por aprender de manera emocional y no arbitraria.

Como señala Ausubel (1976), el aprendizaje significativo promueve la adquisición y el almacenamiento de múltiples ideas e informaciones en cualquier ámbito de conocimiento. Por tanto, deben darse una serie de condiciones que lo favorezcan:

- El contenido impartido no se da de forma arbitraria, porque se pretende que la información que se aporta provoque reflexión y comprensión en la persona.
- El contenido que se enseña debe tener relación con aquello que el estudiante ya conoce.
- Desde un punto de vista psicológico, los estudiantes deben estar predispuestos a querer aprender de forma significativa.

- Desde un punto de vista organizativo, el aprendizaje significativo depende de varios factores, como el material, la edad de los alumnos y el conocimiento que éstos poseen sobre el campo de aprendizaje.

En la década de 1960, Ausubel señaló que dentro de nuestra estructura cognitiva existe un concepto que él denominó “subsumidor”,¹¹ que sirve de amarre al conectar el conocimiento que tiene la persona con la nueva información que obtiene, lo cual, como consecuencia, hace que esta acción provoque que el sentido y significado de lo aprendido sea más personal. Así, este aprendizaje se basa en unos organizadores previos que ayudan a relacionar los contenidos que se van a adquirir con las estructuras cognitivas que los individuos ya poseen. Vemos, por tanto, que el aprendizaje significativo se produce cuando se establecen conexiones entre los diferentes contenidos conceptuales y procedimentales, los valores y las actitudes.

Siguiendo la línea de Ausubel, Moreira (2000) señala que, para que el aprendizaje sea potencialmente significativo, deben existir subsumidores importantes que se integren dentro de la estructura cognitiva. Pero ¿qué sucede si no hay presencia de ellos en nuestra estructura cognitiva? El autor argumenta que el aprendizaje de los sujetos que no disponen de subsumidores se basa en la recepción de contenidos, al disponer éstos de una capacidad intelectual suficiente que les permite entender el nuevo contenido. No obstante, señala que la falta de subsumidores hace que no esté garantizado el aprendizaje significativo, ya que el discente no puede establecer las conexiones necesarias para aprender de forma significativa.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) y Moreira (2000) establecen cuatro tipos de procesamiento del aprendizaje en el individuo:

1. Aprendizaje significativo: los individuos conectan de forma consciente y voluntaria los conocimientos previos que dominan con los nuevos que van a adquirir.
2. Aprendizaje repetitivo: consiste en la pura memorización de contenidos sin crear conexiones entre ellos.

¹¹ El término “subsumidor” es utilizado por Ausubel para referirse al aspecto que ayuda a que el nuevo conocimiento y la nueva información adquiridos interactúen con la estructura cognitiva del discente.

3. Aprendizaje por descubrimiento: el discente descubre el contenido por sí mismo, de forma autónoma o guiada por el profesorado.
4. Aprendizaje receptivo: las personas son meras receptoras del contenido.

Moreira (2000), cuando se refiere a Novak y Ausubel como defensores del aprendizaje significativo, especifica que, para que éste tenga efecto positivo, debe existir un componente afectivo, que se traduce en una experiencia emocional. En este sentido, contemplamos en sus postulados que existen ciertas condiciones que pueden favorecer u obstaculizar tal aprendizaje:

La experiencia afectiva es positiva e intelectualmente constructiva cuando el aprendiz tiene ganancias en comprensión; recíprocamente, la sensación afectiva es negativa y genera sentimientos de inadecuación cuando el aprendiz no siente que está aprendiendo el nuevo conocimiento o la nueva experiencia de aprendizaje (Moreira, 2000, p. 42).

Por tanto, observamos que este tipo de aprendizaje se nutre de las emociones y, al mismo tiempo, aporta reacciones fisiológicas y emocionales cuando los individuos comprenden y conectan con sus conocimientos previos. Para ello, consideramos importante tener en cuenta las características de la persona, los contenidos que adquirirá y sus necesidades e intereses, ya que son variables que pueden condicionar al aprendizaje.

Desde un enfoque antropológico, que caracteriza nuestra investigación, encontramos en los postulados de González (2008) una visión integradora del aprendizaje significativo al señalar que éste “es la piedra angular de la educación central de la persona” (p. 67). Vemos que tal aprendizaje fomenta en los individuos la asimilación de contenidos, actitudes y procedimientos de forma significativa, y que de este modo se integran en la persona, lo cual le permite extrapolarlos a su quehacer diario.



Capítulo 2. Metodología

Señalamos que la investigación pretende aportar una mirada personal ante la realidad, una mirada que observa desde un determinado ángulo, que en nuestro caso es el diálogo con los datos. Esta perspectiva se vincula inexorablemente al hecho interpretativo y, por ello, adquiere un fuerte carácter subjetivo, que se ha objetivado siguiendo los estudios epistemológicos que apoyan esta investigación. Ante esta mirada, subrayamos que el diálogo que se establece con la realidad que plasman los datos lleva a una cierta incertidumbre por el hecho de que no todo lo que nos rodea puede interpretarse de forma objetiva. Así pues, el modelo de análisis empleado está condicionado en cierta manera por las fuentes y la naturaleza de la investigación.

Asimismo, la interpretación de los datos está guiada por bases artísticas y por procedimientos científicos. El empleo de una metodología cualitativa viene supeditado por los objetivos abordados y por las cuestiones que en la investigación se han planteado, y hemos renunciado prácticamente a cualquier tipo de acción cuantitativa y estadística. Esto último nos ha facilitado poder entresacar información indirecta y cualitativa de los datos que de otra forma hubiera pasado desapercibida. En este sentido, adoptar un enfoque cualitativo nos ha permitido observar, analizar y registrar todos los resultados de forma más significativa.

Tal y como se ha mencionado, el estudio pretende integrar aspectos aparentemente heterogéneos, como lo es el tratamiento de datos objetivos y subjetivos. Por ello, vemos relevante definir una metodología clarificadora que abarque las múltiples perspectivas que surjan a través de la interpretación.

Desde el inicio, la investigación se ha centrado en el contexto escolar; en concreto, hemos escogido las aportaciones de docentes que imparten clases en las áreas relacionadas con el ámbito artístico en cualquier etapa educativa. Es por ello que estos mismos sujetos nos pueden aportar información relevante para el estudio de los valores que promueve la educación artística. Consideramos la experiencia de los docentes esencial en este estudio, ya que sus respuestas permiten descubrir las

vivencias y concepciones que tienen respecto a los valores de la creatividad y del goce artístico en el contexto educativo. A su vez, acogemos sus argumentos como nuevas posibilidades de mejora en el ámbito artístico, además de aportar una visión relevante del arte que se extrapole a la comunidad educativa.

La metodología de esta investigación contempla un cuestionario con preguntas que se responden verbalmente, realizado a un grupo de control de 51 docentes (41 profesores y 10 maestros). Las respuestas se han tratado de forma interpretativa y cualitativa, categorizándolas según las fuentes investigadas y los datos extraídos.

2.1. Organización de la investigación

El instrumento, las preguntas y el análisis de la investigación se apoyan en el método fenomenológico hermenéutico y en el interaccionismo simbólico, ya que nos centramos en el significado y el sentido que los sujetos aportan a su propia experiencia y ponemos énfasis a las conductas vividas mediante la interacción social de los individuos. Especialmente, nos focalizamos en los criterios de interpretación y reflexión de los fenómenos sociales en el terreno educativo, las expectativas y las creencias de los encuestados y su base conceptual. Las preguntas que se plantean en el cuestionario de cada bloque adquieren una dimensión holística, ya que las cuestiones se interrelacionan formando un todo, lo cual nos permite observar cómo los argumentos que nos proporcionan cobran dinamismo y significatividad. Con todo ello buscamos aportar un planteamiento renovado que realce los valores de la creatividad y del goce artístico en el arte.

Para la elaboración del instrumento de investigación se ha realizado previamente un estudio epistemológico a partir de algunas teorías y estudios publicados que resultan relevantes para abordar los temas de los valores, la creatividad y el goce artístico. Por tanto, subrayamos que la tesis se fundamenta en un marco teórico preestablecido que ha posibilitado la categorización de los datos para extraer información de ellos y abrir así un diálogo constructivo y fiable. En este sentido, recordamos que los resultados obtenidos del cuestionario no han sido contemplados de forma cerrada sino interpretativa, dada su propia complejidad.

2.2. Diseño empírico de la investigación

El diseño empírico está condicionado por las preguntas que se plantean en el cuestionario, las cuales se rigen por los siguientes objetivos específicos, aquí expuestos por bloques:

Bloque I. Conocimiento

- Indagar qué perspectivas adoptan los docentes respecto a los valores de la creatividad y del goce artístico.
- Identificar las posibles conexiones personales que los docentes establecen con las imágenes propuestas.
- Analizar las relaciones creativas que establecen los docentes mediante el uso del lenguaje expresivo para la descripción de imágenes.

Bloque II. Experiencia

- Observar las concepciones que tienen los docentes sobre los contextos educativos (áreas, infraestructuras, entornos sociales).
- Conocer los condicionantes y/o cambios que encuentran los docentes en los contextos educativos actuales para el desarrollo de la creatividad y del goce artístico.
- Analizar la sensibilidad y la percepción de los docentes ante los hechos creativos.
- Detectar si los docentes entienden el goce artístico como valor que fortalece las actitudes creativas.
- Definir la relación de la creatividad y del goce artístico con las actividades que proponen los docentes.

Bloque III. Finalidad

- Conocer las opiniones de los docentes respecto a la práctica de la creatividad y del goce artístico en el ámbito educativo.
- Identificar la capacidad competencial de los docentes para diseñar una propuesta artística ideal en la que la creatividad y el goce artístico se implementen.

En el cuestionario se han abordado diferentes temáticas en torno a los valores de la creatividad y del goce artístico que forman parte del diseño empírico de la investigación:

1. Concepciones generales acerca de los valores de la creatividad y del goce artístico: definiciones, conocimientos previos, relaciones, semejanzas y/o diferencias.
2. Percepción que tienen los docentes de los valores de la creatividad y del goce artístico en los diferentes contextos educativos.
3. Vivencias experimentadas en el ámbito educativo actual.
4. Expectativas y prospectiva futura de los docentes sobre los valores de la creatividad y del goce artístico.

El diseño de las preguntas y los objetivos corresponde a una actitud interpretativa por parte de la investigadora que busca encontrar evidencias directas e indirectas mediante los argumentos expuestos por los encuestados. Esta investigación parte de la percepción y la experimentación que aporta un grupo de control o muestra de docentes, y, posteriormente, realiza el análisis y la interpretación de las respuestas. De esta forma se extraen consideraciones sobre nuestros valores de estudio en el ámbito educativo.

Las cuestiones metodológicas antes expuestas nos han permitido elaborar consideraciones sobre el hecho de que la creatividad y el goce artístico son necesarios en las prácticas artísticas, pero permanecen alejados de un trabajo significativo y productivo en las prácticas escolares. Así pues, la hipótesis planteada en la investigación nos sirve al mismo tiempo como guía para interpretar las propuestas, experiencias y vivencias del grupo de control de forma que nos ayude a establecer una conversación constructiva que pauten los análisis, los argumentos y las experiencias/vivencias de la muestra.

2.3. El grupo de control

Se ha escogido como grupo de control, o muestra, a un conjunto de docentes que imparten clases de arte en diferentes etapas educativas, en los cuales se ha buscado reconocer su formación, sus expectativas, su sensibilidad y sus experiencias en la transmisión de los valores de la creatividad y del goce artístico en el ámbito educativo. En los resultados de la investigación, los docentes se aluden como profesores, con la letra "P" (41 en total), y maestros, con la letra "M" (10 en total); y con números correlativos, independientemente de si son profesores o maestros.

La elección de la muestra se ha producido de forma aleatoria a partir de contactos vinculados con el mundo educativo y artístico. Asimismo, hemos elaborado un cuestionario con preguntas abiertas, algunas de las cuales incluyen imágenes de obras artísticas para analizar en ellas su percepción, apreciación y sensibilidad. Inicialmente, el cuestionario ha sido revisado por un grupo de expertos que han realizado mejoras en él para conformar su versión final. Observamos que el tiempo estimado para responder a las preguntas es el adecuado, pero constatamos que la fatiga de los encuestados se ha hecho patente en el bloque III (seguramente hubiera sido pertinente hacer diferentes sesiones, pero se consideró más adecuado realizar la encuesta en una única sesión). Este hecho no altera la fiabilidad y la significatividad de los resultados.

2.4. Análisis del instrumento de investigación: el cuestionario

Las preguntas del cuestionario están diseñadas para que las respuestas evidencien la práctica significativa de los valores de la creatividad y del goce artístico en el ámbito educativo (todo ello englobado dentro de los parámetros de la educación artística). Asimismo, hemos considerado la percepción que tienen los docentes acerca de los contextos educativos actuales y sobre si éstos favorecen la buena transmisión de los valores de estudio.

El cuestionario está estructurado en tres partes, o bloques, que se realizan de forma sucesiva; es decir, los encuestados no pueden progresar a la siguiente fase si la anterior no está completa. De esta manera, evitamos que el pensamiento de los sujetos se vea influenciado por las preguntas siguientes, y así buscamos preservar los objetivos planteados en cada pregunta a fin de que se ajusten a la categorización establecida para el análisis. Si bien algunas cuestiones pueden presentar cierta similitud, no se

trata de simples reiteraciones, sino que esta particularidad ha sido previamente meditada para ayudar a detectar posibles contradicciones en sus respuestas. A su vez, nos proponemos observar la vinculación que establecen los docentes con su área, así como si transmiten los valores en los discentes como parte activa de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual forma, con este instrumento pretendemos recopilar el estado de la cuestión de los valores artísticos en el contexto educativo. Así, los objetivos generales del cuestionario son analizar el estado actual de la creatividad y del goce artístico en el imaginario del docente y observar mediante sus respuestas su transmisión y repercusión social.

La elaboración del cuestionario se ajusta a nuestros objetivos previamente establecidos. Por este motivo, al focalizarnos en un solo instrumento de carácter cualitativo e interpretativo, optamos por mantener preguntas con una estructura abierta y profunda que den paso a la interpretación y al diálogo de los datos. Asimismo, la selección de una muestra de docentes reducida no nos permite cuantificar los datos, a excepción de algún ítem que requiere aportar datos cuantificables al estudio, como la elección de materias idóneas para la transmisión y el desarrollo de la creatividad.

El cuestionario se ha validado y enriquecido previamente por cinco expertos que forman parte de diversos ámbitos profesionales relacionados, de una u otra forma, con la educación y con el ámbito artístico. Con ello, nos hemos propuesto que la versión definitiva contemple aspectos epistemológicos relevantes (creatividad, contexto social, goce artístico, educación, estética, etc.). A estos expertos les pedimos su opinión sobre la claridad, la relevancia, la suficiencia, la pertinencia y el tiempo estimado del cuestionario. De esta forma, se han hecho patentes y visibles sus opiniones en cada parte de cada bloque para obtener la versión definitiva.

En la **Tabla 1** presentamos los comentarios aportados por los cinco expertos a partir del formulario inicial y que se usaron para conformar el definitivo empleado en esta investigación.

Tabla 1. Validación del cuestionario

Bloque I. Conocimiento	
Experto	Comentarios
	Opina que se deberían añadir más preguntas al bloque.
Experto 1	Considera que la pregunta “¿Podrías identificar y definir el estado de ánimo que entendemos como el goce en las artes?” no es suficientemente clara y necesita modificaciones concretas.
Experto 2	Considera que la pregunta “¿Qué elementos percibes en las siguientes imágenes?” no es suficientemente clara y necesita modificaciones concretas. En la pregunta sobre establecer paralelismos entre las imágenes, sugiere concretar y clarificar el qué se espera.
Experto 3	Opina que es difícil definir o expresar con palabras conceptos tan amplios.
Experto 4	Plantea que se concreten las definiciones de los valores para poder unificar los pensamientos.
Experto 5	Comenta que le condiciona la pasión que siente por su profesión.
Bloque II. Experiencia	
Experto	Comentarios
Experto 1	Se cuestiona si la creatividad y la felicidad son valores afines, o si, por el contrario, son consecuencia uno del otro. Propone que el cuestionario sea más completo para obtener un perfil más detallado del encuestado.
Experto 2	Sobre la pregunta “¿Crees que existe una materia singular o especial para implementar actividades dirigidas hacia el desarrollo de la creatividad?”, considera que no le queda claro a qué asignaturas se refiere la pregunta. Sugiere añadir en la pregunta II.3 subpreguntas con título, objetivos y nivel en cada una de ellas.
Experto 3	Sugiere que el encuestado añada a la descripción algún ejemplo.
Experto 4	Sugiere clarificar el término “evidenciado” para especificar más el tipo de evidencia (espontánea o no). Sobre la pregunta “¿Crees que existe una materia singular o especial para implementar actividades dirigidas hacia el desarrollo de la creatividad?”, considera que se han de evitar respuestas cerradas (del tipo sí o no).
Experto 5	Sugiere que la creatividad y el goce artístico vayan unidos.
Bloque III. Finalidad	
Experto	Comentarios
Experto 1	Piensa que se ha de concretar más.
Experto 2	Añade que algunos aspectos se podrían concretar más.
Experto 3	Sugiere especificar si se habla de goce estético o goce artístico.
Experto 4	Se pregunta si la interpretación que realice el encuestado respecto al goce será suficiente.
Experto 5	No evalúa los ítems de suficiencia, pertinencia y tiempo estimado.

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas obtenidas de los expertos.

Atendiendo a las aportaciones presentadas por los expertos y reflejadas en la **Tabla 1**, redefinimos el cuestionario inicial para elaborar el definitivo que fue enviado telemáticamente a los docentes. Somos conscientes de que las sugerencias de los expertos nos han ayudado a reforzar el enfoque empírico del instrumento.

2.5. Modelo de cuestionario

A continuación se reproduce el cuestionario respondido por los docentes de la muestra de investigación.

El siguiente cuestionario forma parte de nuestro estudio de campo. Su objetivo es conocer el estado en el que se encuentran los valores de creatividad y goce artístico.

Para analizar los valores propuestos se ha diseñado un cuestionario anónimo que se divide en tres bloques: conocimiento, experiencia y finalidad. Se requiere un tiempo aproximado de veinte minutos para realizarlo.

Datos generales:

a) Género b) Edad c) Formación/estudios d) Profesión e) Etapa educativa donde imparte clases*

(*) Jardín de infancia; educación infantil; ciclo inicial de primaria; ciclo medio de primaria; ciclo superior de primaria; educación secundaria obligatoria; bachillerato; ciclos de grado superior; clases en la universidad; talleres; otros...

Bloque I. Conocimiento

1. ¿Qué es para ti la creatividad?
2. ¿Qué es para ti el goce artístico?
3. Describe aquellos elementos que consideres importantes en las siguientes imágenes.



Figura 1



Figura 2

4. Si lo consideras oportuno, establece relaciones entre las siguientes imágenes



Figura 3



Figura 4



Figura 5

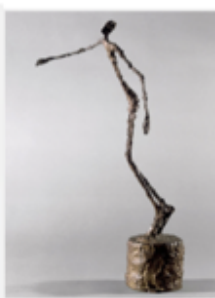


Figura 6

Bloque II. Experiencia

1. ¿Existe algún área que consideres más idónea para desarrollar la creatividad? En caso afirmativo, cuál/es y por qué.
2. ¿Crees que los distintos contextos educativos desarrollan la creatividad? ¿Lo consideras suficiente? Justifica tu respuesta.
3. ¿Puedes aplicar el trabajo creativo en tu actividad docente? En caso afirmativo, explícalo brevemente. Describe las razones en caso negativo.
4. Describe brevemente una actividad que hayas evidenciado o implementado donde la creatividad fuera el elemento principal. ¿Qué experiencias y/o emociones observaste entre los/las alumnos/as?
5. ¿Crees que como docentes somos conscientes de la importancia de trabajar el goce en el arte? Explícalo brevemente.
6. ¿Has podido observar algún momento especial donde uno o varios alumnos/as hayan experimentado el goce en su acción artística? Describe brevemente la experiencia.
7. ¿Conoces alguna experiencia donde la creatividad y el goce hubieran estado presentes? Describe brevemente sus características.

Bloque III. Finalidad

1. ¿Consideras que la creatividad se trabaja adecuadamente en el ámbito educativo? Define tus razones. En caso contrario, ¿qué sería necesario cambiar?, ¿cómo crees que debería aplicarse?
2. ¿Crees que el goce en el arte se tiene presente y se desarrolla suficientemente en el ámbito educativo? Define tus razones. En caso contrario, ¿qué sería necesario cambiar?, ¿cómo crees que debería aplicarse?
3. Define tu propuesta "ideal" para desarrollar la creatividad en el arte. (Especifica brevemente el título, los objetivos, el nivel, los contenidos, los recursos y la metodología que utilizarías.)
4. Define tu propuesta "ideal" para desarrollar el goce en el arte. (Especifica brevemente el título, los objetivos, el nivel, los contenidos, los recursos y la metodología que utilizarías.)

2.6. Técnicas de análisis

El planteamiento de los ítems del cuestionario pretende visibilizar la concepción que cada docente tiene respecto a los valores de estudio y la aplicación y la asunción previa de los mismos en su quehacer docente. Al ser un instrumento que engloba preguntas de carácter abierto, es difícil encontrar una técnica específica para la recogida de datos. Por ello, la interpretación y el diálogo constructivo de los resultados adquiere un valor fundamental. De igual forma, reflexionamos sobre el sentido de las imágenes escogidas y el tipo de pensamiento que pretendemos generar.

En el bloque I nos centramos en analizar el imaginario del docente. En este sentido, buscamos conocer su opinión acerca de qué se conoce, se comenta y se obvia sobre la creatividad y el goce artístico (valores que se tratan en la cotidianidad, pero no siempre se usan en un mismo sentido). Para ello, se contrastan las opiniones de los encuestados con las categorías que hemos seleccionado del marco teórico y nuestras concepciones, a fin de poder establecer el punto de partida del análisis de la cuestión que se corroborará a lo largo de los sucesivos bloques.

Las preguntas 3 y 4 del bloque I (I.3 y I.4) incorporan imágenes para que los encuestados observen y analicen los elementos formales y perceptivos de las obras (la elección de las imágenes se retomará en el epígrafe 3.2.2 “El conocimiento y la práctica de los docentes de arte: goce artístico y su valor social”). Aclaramos que la información sobre éstas se presenta al final de cuestionario, para que los sujetos no tengan esta información previa y, de esta forma, pongan a prueba sus conocimientos actuales respecto a las obras de arte. Algunas de las imágenes pueden percibirse como semejantes, pero cada una de ellas aporta una diferencia en su posible interpretación. De igual forma, en ellas, los sujetos ejercitan la creatividad y la percepción ante las obras de arte. Mediante su observación, analizamos si muestran una percepción más activa, si se aproximan a la obra de una forma más crítica, dialogante y de disfrute y si generan conexiones y relaciones entre ellas. Con todo ello, analizamos si se centran en los aspectos más formales, plásticos y/o estéticos o si, por el contrario, muestran una relación estereotipada.

En el bloque II, las cuestiones se orientan a revisar la experiencia práctica de los valores de estudio a través de las opiniones expuestas por los docentes. Para ello, se establecen una serie de ítems que se relacionan directamente con la aplicación de la creatividad y del goce artístico. Nos interesa conocer sus argumentos para observar si conciben en la creatividad un valor transversal en la educación y si los contextos educativos son para ellos oportunidades de aprendizaje permanente. Mediante el diálogo interpretativo de los datos observamos si los condicionantes que encuentran en el sistema educativo son relevantes para limitar la transmisión de la creatividad.

Otro grupo de ítems están relacionados con la práctica docente del goce artístico, para observar si lo transmiten de forma consciente o inconsciente. Asimismo, analizamos si su aplicación es significativa en sus prácticas o si, por el contrario, lo conciben como un valor supeditado a la creación artística. A partir de sus argumentos, queremos averiguar si las experiencias que proponen implican aspectos cognitivos, emocionales y prácticos del sujeto con el medio físico y social. Estas cuestiones nos ayudan a reconocer si conciben la creatividad y el goce artístico como valores sociales.

El bloque III pretende conocer las expectativas que tienen los docentes respecto a los valores de estudio. Para ello, se han planteado dos tipos de preguntas abiertas que ayudan a validar si los condicionantes y los inconvenientes descritos en el bloque anterior siguen siendo los mismos, o bien si, por el contrario, aportan mejoras (la educación formal, la ratio, la actitud docente, etc.). Les facilitamos una serie

de categorías (título, objetivos, nivel, contenidos, recursos y metodología) para que realicen su propuesta ideal en torno a la creatividad y al goce artístico. En este sentido, analizamos las temáticas que aportan para adentrarnos así en el imaginario y la práctica del docente.

2.7. Análisis de los datos obtenidos

Al diseñar el cuestionario se ha buscado incluir en él una serie de preguntas sobre la implementación de la creatividad y del goce artístico para analizar, relacionar y categorizar los datos.

Desde el inicio, nuestra intención ha sido evitar cuantificar las respuestas y tratarlas como simples datos, para así poder establecer un diálogo interpretativo y cualitativo de los datos obtenidos. De este modo, eliminamos cualquier dato estadístico, ya que la muestra apenas supera el medio centenar (en algún caso concreto se cuantifica los datos).

Para su análisis se definen una serie de objetivos que deben responder a los datos que se categorizan. Cada cuestión se trata de forma individual y única para conocer, interpretar y dialogar preferiblemente con los datos que vamos obteniendo. Asimismo, la variedad de las formalizaciones de las figuras y tablas que conforman el análisis se han personalizado atendiendo a la pregunta planteada y los objetivos que perseguimos. La interpretación nos ayuda a sumar, asociar y evidenciar la divergencia entre los argumentos, así como la similitud entre ellos. De igual forma, buscamos obtener información valiosa que nos aportan los docentes sobre los valores de estudio. En este sentido, vemos en sus respuestas un enriquecimiento en la investigación, y en ningún momento pretendemos ni juzgar ni clasificar de forma contundente sus opiniones. (Como ya indicamos al inicio del capítulo y del apartado 2.3, la muestra total de encuestados está compuesta por 51 docentes que imparten clases artísticas en todas las etapas educativas.)

Por último, mencionamos que es común encontrar en las investigaciones educativas de carácter social un uso indiferente de los términos “variable” y “categoría”. Dado que nuestra investigación tiene un enfoque cualitativo, hemos preferido utilizar la denominación “categoría” para analizar los diferentes atributos de los fenómenos estudiados. Por ende, asociamos el término “variable” a las investigaciones cuantitativas (Goetz y LeCompte, 1988).

2.8. Vaciado de las encuestas

2.8.1. Bloque I. Conocimiento

Pregunta 1. ¿Qué es para ti la creatividad?

Organizamos las respuestas atendiendo a diversos campos semánticos. Tal agrupación nos permite observar las concepciones y/o creencias que se reiteran más en los sujetos. Algunas de ellas se sitúan en más de un campo semántico.

Tabla 2. Definición de la creatividad

Interpretación	Creatividad es...	Sujetos
	La capacidad de generar ideas, de <i>innovar</i> , de hallar nuevas formas y caminos.	P1
	Capacidad de <i>salirse</i> por la <i>tangente</i> y resolver un problema.	P7
	La creatividad considero que es una facultad que todo ser humano tiene. Esta facultad ayuda a su vida cotidiana y en la creación artística. Es imprescindible desarrollar la creatividad para <i>resolver problemas</i> de toda índole.	P29
	Buscar <i>respuestas nuevas</i> a las mismas preguntas de siempre.	P44
	La habilidad humana de <i>innovar</i> en un ámbito cultural, social, científico o tecnológico, es decir, <i>resolver un problema</i> o responder a una cuestión de un modo jamás experimentado anteriormente.	P5
	La capacidad de dar una respuesta no convencional ante una problema, <i>dilema</i> o situación.	P3
Resolución de problemas: innovación; dilema; pensamiento divergente; originalidad; autonomía; imaginación	La capacidad de <i>dar respuesta</i> a determinados problemas o situaciones.	P13
	<i>Pensamiento divergente</i> , capacidad de crear, capacidad de conectar, rediseñar, cuestionar, elaborar respuestas y generar preguntas.	P8
	La capacidad de <i>explorar</i> diferentes respuestas válidas a un problema práctico, estético, filosófico...	M17
	La creatividad es la capacidad para tener un <i>pensamiento divergente</i> , buscar alternativas a un solo camino, explorar diferentes opciones...	M23
	La capacidad de <i>generar ideas</i> , formas, soluciones... compatibles con requerimientos y problemas concretos a partir de relacionar principios aparentemente inconexos.	P25
	Encontrar..., buscar... diferentes soluciones a un problema o planteo..., <i>no siempre respetando la lógica</i> en ese proceso de búsqueda.	P39
	Es una actitud que tienen algunas personas que les hacen resolver problemas con <i>originalidad</i> .	P9
	Es una respuesta <i>original</i> al planteamiento de un problema. La creatividad, para mí, relaciona aspectos muy importantes en el ser humano, como la madurez, la conexión de diferentes saberes, la capacidad de querer mejorar, tener conciencia del error y poder mejorarlo mediante planteamientos y desarrollando proyectos.	P36
	Encontrar y aplicar tu <i>forma personal</i> de solucionar problemas.	P37

Tabla 2 (cont.)

Interpretación	Creatividad es...	Sujetos
Resolución de problemas: innovación; dilema; pensamiento divergente; originalidad; autonomía; imaginación (cont.)	La búsqueda y la consecución de una idea <i>original</i> (en cualquier ámbito humano) representada mediante un medio (material o inmaterial) que se consolida tras un proceso de formación. Creo que es fundamental conocer dichos medios y procesos, así como contenidos de los trabajos realizados históricamente. También creo que requiere destreza o entrenamiento en superar el miedo a lo desconocido, cuestionar lo aprendido, estar entrenado en buscar nuevas preguntas y en la resolución de problemas, etc.	P38
	Una capacidad para resolver situaciones de una manera propia y <i>autónoma</i> .	P14
	Adopto la definición de Pere Schell: "La creatividad es la capacidad de la mente humana para asociar ideas de manera nueva y diferente, y ofrecer <i>soluciones originales a los problemas</i> a que se enfrenta".	M33
	Capacidad de crear o de inventar algo nuevo y diferente, tener recursos a la hora de <i>producir</i> .	P2
	Hacer nacer <i>novedades</i> .	P11
	Hacer y fluir.	P6
	Es la habilidad de proyectar nuestros pensamientos en <i>cualquier</i> material, forma o plataforma.	P18
	Es la capacidad de crear <i>algo</i> nuevo.	P21
	La capacidad de generar <i>ideas</i> nuevas.	M26
	Darle <i>forma</i> a algo a partir de una realidad muchas veces plana y gris.	P32
Producción: producto; imaginación; original	Capacidad de hacer <i>cosas diferentes</i> .	P34
	Una cualidad que todos poseemos de <i>elaborar</i> algo nuevo y útil.	P48
	Para mí, creatividad e <i>imaginación</i> van de la mano. Es mostrar la imaginación en todos tus proyectos, pero siempre ayudada de fundamento y realidad.	P4
	<i>Crear</i> dejando volar la imaginación.	M46
	<i>Imaginar, crear, idear...</i> nuevas ideas, objetos...	M42
	La creatividad es la habilidad de inventar y desarrollar ideas nuevas y <i>originales</i> . Las personas creativas sienten mucha curiosidad por profundizar en sus intereses; son sensibles; son flexibles..., se adaptan a los cambios; tienen fluidez y múltiples propuestas; son abiertas a las transformaciones; son autónomas y libres; tienen un buen potencial intelectual y mucha motivación y autoconfianza.	M41
	Es la capacidad de tener y/o producir nuevas ideas o conceptos, de forma diferente y <i>original</i> .	P15
	Es la capacidad de realizar una obra <i>mucho mejor</i> que la anterior; es improvisar.	P22
	Una forma de <i>expresar lo que sientes</i> .	P10
	Una forma de <i>vivir</i> .	P19
Forma de vida	La creatividad considero que es una facultad que todo ser humano tiene. Esta facultad ayuda a su vida <i>cotidiana</i> y en la creación artística. Es imprescindible desarrollar la creatividad para resolver problemas de toda índole.	P29
	Creatividad es <i>esperanza</i> . Creatividad es abrirse y abrir posibilidades en nuestro entorno que puedan satisfacer nuevas necesidades y motivaciones gracias a acciones como la recombinación de elementos.	P35
	La capacidad de <i>ver el mundo</i> bajo una mirada diferente a la convencional; ser capaz de aportar ideas nuevas al mismo y pensar de forma divergente.	P40

Tabla 2 (cont.)

Interpretación	Creatividad es...	Sujetos
Forma de vida (cont.)	Originalidad, <i>visión</i> de las cosas desde otro ángulo.	P43
	La calidad del poder expresar cosas de siempre, pero en un <i>lenguaje propio</i> , y quizás después a haberlas mirado/vivido diferente... como si fuera la primera vez, o quizá la última. ¡Algo así!	P45
	La creatividad es aquel acto o aquellos actos <i>libres de expresión, sea personal o colectiva</i> .	P47
	Es asociar ideas innovadoras para crear nuevos lenguajes artísticos que respondan a definir un <i>estilo personal</i> .	P28
	La capacidad de <i>asociar ideas</i> insólitas generando una solución.	P16
	La capacidad de ver las <i>relaciones</i> de las cosas.	P24
	Capacidad de imaginar otras posibilidades, de <i>establecer relaciones</i> y de solucionar problemas.	M27
	Es <i>asociar</i> ideas innovadoras para crear nuevos lenguajes artísticos que respondan a definir un estilo personal.	P28
	La capacidad de <i>relacionar conceptos</i> . La capacidad de <i>relacionar conceptos</i> .	P31
	Adopto la definición de Pere Schell: "La creatividad es la capacidad de la mente humana para <i>asociar</i> ideas de manera nueva y diferente, y ofrecer soluciones originales a los problemas a que se enfrenta".	M33
Asociación	Pensamiento original o creativo: inventiva o imaginación, <i>capacidad de crear, de inventar y generar nuevas ideas o conceptos a partir de unas ya existentes</i> , inteligencia que transforma el pensamiento a partir de la belleza.	P30
	Creatividad es esperanza. Creatividad es abrirse y abrir posibilidades en nuestro entorno que puedan satisfacer nuevas necesidades y motivaciones gracias a acciones como la <i>recombinación de elementos</i> .	P35
	Es la búsqueda y la consecución de una idea original (en cualquier ámbito humano) representada mediante un medio (material o inmaterial) que se consolida tras un proceso de formación. Creo que es fundamental conocer dichos medios y procesos, <i>así como contenidos de los trabajos realizados históricamente</i> . También creo que requiere destreza o entrenamiento en superar el miedo a lo desconocido, cuestionar lo aprendido, estar entrenado en buscar nuevas preguntas y en la resolución de problemas, etc.	P38
	Es una respuesta original al planteamiento de un problema. La creatividad, para mí, relaciona aspectos muy importantes en el ser humano como la madurez, <i>la conexión de diferentes saberes</i> , la capacidad de querer mejorar, tener conciencia del error y poder mejorarlo mediante planteamientos y desarrollando proyectos.	P36
	<i>Originalidad e ingenio</i> .	M49
Imaginación	Planteamientos <i>más allá de lo común</i> .	P12
	Pensamiento <i>original</i> o creativo: inventiva o imaginación, capacidad de crear, de inventar y generar nuevas ideas o conceptos a partir de unas ya existentes, inteligencia que transforma el pensamiento a partir de la belleza.	P30
	Dejar volar la <i>imaginación</i> .	M51
	Es desarrollar la <i>imaginación</i> mediante cualquier otro sentido del ser humano.	P20
	Capacidad de <i>imaginar</i> otras posibilidades, de establecer relaciones y de solucionar problemas.	M27

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 1 del bloque I (I.1).

La **Tabla 2** recoge las definiciones que nos aportan los encuestados. La mayoría de sus respuestas se centran en reconocer la creatividad como una capacidad de resolución de problemas. Destacan como aspectos claves la innovación al crear algo inexistente, el *pensamiento divergente* al buscar nuevos caminos para hallar soluciones, la *originalidad* en aportar algo diferente a lo existente, la autonomía en aplicar una aptitud personal en la búsqueda de soluciones, la *imaginación* por ir más allá de lo común y los dilemas que ponen al sujeto en situación de escoger la opción más creativa.

Además, algunas respuestas potencian la creatividad como un pensamiento productivo que se materializa al crear un *producto* con *imaginación* y *originalidad*. Un número reducido de sujetos observa la creatividad como una forma de expresar lo que cada uno siente en sí mismo y que le vincula conscientemente con su entorno. Estos sujetos se engloban en la categoría interpretativa “forma de vida” ya que conciben la creatividad como valor intrínseco en la persona. Como hecho anecdótico, un sujeto define la creatividad asociándola exclusivamente al ámbito artístico. Por último, encontramos algunos referentes que asumen el valor como la combinación y la conexión de ideas y conceptos que permiten llevar a cabo el proceso creativo.

De igual forma, indagar en sus respuestas nos lleva a conectar con algunas de las teorías que se circunscriben en torno a la creatividad. Las evidencias recogidas nos conducen a los dos paradigmas propuestos por Guidano (2001): potencialidad humana y contexto social. Asimismo, dentro de estos dos paradigmas añadimos las categorías de Rodhes (1961) *persona* y *proceso*, que se incluyen dentro de la categoría de potencialidad humana, y las de *producto* y *presión ambiental*, incluidas en categoría de contexto social, al considerar que las respuestas dan énfasis a estos aspectos. Para su análisis, desglosamos sus respuestas, y de esta forma visibilizamos los aspectos más destacados y repetidos.

Los criterios que seguimos para organizar el contenido en categorías y analizarlo son los siguientes:

- Persona: valoramos las respuestas que incluyen términos como capacidad, imaginación, habilidad, facultad, cualidad e ingenio.
- Proceso: agrupamos las definiciones que contemplan el uso del pensamiento divergente, así como la resolución de problemas de forma original.

- **Producto:** consideramos las acepciones que aluden a la producción de un producto, así como la respuesta a las demandas.
- **Presión ambiental:** organizamos las respuestas que enfatizan el entorno y el ámbito sociocultural.

Advertimos que un mismo sujeto puede aportar más de un argumento y encontrarse en más de una categoría.

Según se presenta en la **Tabla 3**, la gran mayoría de las respuestas denotan una predisposición a entender la creatividad como algo relacionado con los aspectos de persona, proceso creativo y producto. Un menor número de indicadores mencionan la presión ambiental como aspecto relevante en la creatividad ya que pone de manifiesto que un producto/idea creativa debe ser reconocido y aceptado socialmente.

Tabla 3. Aspectos de la creatividad

Categoría	Sujetos
Persona	P1; P2; P3; P4; P5; P7; P8; P9; P13; P14; P15; P16; M17; P18; P20; P21; P22; M23; P24; P25; M26; M27; P29; P30; P31; M33; P34; P36; P38; P40; M41; M42; P48; M49; P50
Proceso	P1; P2; P3; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13; P14; P15; P16; M17; P19; P20; P21; P22; M23; P24; P25; M26; M27; P28; P29; P30; P31; P32; M33; P34; P35; P36; P37; P38; P39; P40; M41; M42; P43; P44; P45; M46; P47; P48; M49 y M51
Producto	P1; P3; P5; P7; P8; P9; P13; P14; P15; P16; M17; P18; P22; M23; P25; M27; P29; P32; M33; P36; P37; P38; P39; P40; M41; M42; P45 y P48
Presión ambiental	P3; P5; M17; P35 y P38

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Rodhes (1961).

El análisis de las respuestas nos permite conocer que la mayor parte de los encuestados entienden la creatividad como una potencialidad humana, pero algunos de ellos obvian relacionarla con los aspectos de producto y presión ambiental, propios del carácter social.

Pregunta 2. ¿Qué es para ti el goce artístico?

En esta cuestión pretendemos aproximarnos al valor analizando las diferentes perspectivas que los consultados nos exponen en sus respuestas, para así conocer sus concepciones. Para ello, agrupamos sus definiciones atendiendo a las siguientes preguntas que nos sirven como objetivos específicos para el análisis:

- ¿Con qué emociones identifican los docentes el goce artístico?
- ¿Qué concepción asumen del goce artístico?

Para abordar el primer objetivo, recogemos las emociones que los consultados relacionan con el goce artístico. En la nube de palabras (o de etiquetas) que se muestra en la **Figura 18** se visualizan con mayor tamaño aquellas emociones que los encuestados exponen de forma más clara y evidente.

Figura 18. Identificación de las emociones asociadas al goce artístico



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 2 del bloque I (I.2).

La **Figura 18** muestra de forma visual que el concepto más repetido es *disfrute*, seguido de emociones como *placer*, *sentir*, *apreciar* y *emoción*. Esta agrupación nos permite una primera valoración para situarnos ante la gran variedad de acepciones que ofrece el valor. Así pues, resaltan aquellas emociones que se vinculan intrínsecamente a las experiencias satisfactorias.

Posteriormente, y una vez identificadas las emociones, abordamos el segundo objetivo considerando la definición personal que cada sujeto aporta al goce artístico. Para ello, analizamos las respuestas valorando el tipo de aproximación que establecen con el hecho artístico. Esto nos ayuda a comprender si los encuestados ven que el valor emerge por la creación artística o surge a consecuencia de la contemplación artística.

Por ello, las categorías de análisis establecidas son las “dimensiones de creación y de contemplación”.¹² Subrayamos que para organizar los datos valoramos aquellos que especifican claramente en su definición los vocablos *contemplación* y *creación*.

Tabla 4. Tipo de relación con el hecho artístico

Categoría	Sujetos
Dimensión creativa	P2, P9; P18; P20; P21; P22; P25; P28; P31; M46 y M51
Dimensión contemplativa	P4, P5; P7; P10; P14; P29; P36; P41; P44 y P45
Ambas dimensiones	P1, P8; P15; M17; M23; M27; P37; P39; P40; P43; M49 y P50
Vínculos con el arte y emociones que éste transmite	P3, P6; P11; P12; P13; P16; P19; P24; M26; P30; P32; M33, P34, P35, P38; M42; P47 y P48

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Agirre (2005).

En la **Tabla 4** observamos que la mayoría de los sujetos aluden a que el goce artístico se produce mediante vínculos con el arte y las emociones que transmite éste: *luz y placer; una forma y necesidad de vida; la sensación de una experiencia que cautiva todos tus sentidos...* Algunos argumentos denotan una cierta asociación del goce artístico aunándolo a las dimensiones de creación y de contemplación, entre las que destacamos: *el placer ante la creación y la contemplación de arte en general; un estado de placer, emocionalmente intenso por la cercanía y relación directa con la producción artística propia o ajena; disfrute de aquello que asombra, que se puede contemplar; hacer la experiencia de lo bello*. Este hecho nos permite suponer que para los sujetos existe una relación directa del goce artístico con la creación. Asimismo, se evidencian algunas respuestas que muestran una clara predisposición a relacionar el goce artístico con la creación o con la contemplación de hechos artísticos.

Ante lo expuesto, el análisis de las respuestas nos lleva a conectarlas con las teorías de experiencias estéticas de Dewey (2008), Parsons (2002), Plazaola (2012) y López Quintás (2004). De igual forma, otras las agrupamos en temáticas (obra de arte, belleza, creatividad, impresiones y sensaciones) al distar de los postulados anteriores. Esta categorización posibilita agruparlas atendiendo a los siguientes criterios:

- Respuestas que dan indicios a entender el goce artístico vinculado a la apreciación y a la relevancia de los conocimientos previos de la teoría de Parsons (2002).

¹² Concepto acuñado por Agirre (2005).

- Respuestas que destacan el asombro propio de las teorías de Plazaola (2012).
- Respuestas que se acercan a una experiencia estética formativa, característica de las teorías de López Quintás (2004).
- Respuestas que se aproximan a la percepción atencional vinculada a la tesis de Dewey (2008).
- Respuestas que se distan de las teorías anteriores, pero que incluyen conceptos como la obra de arte, la belleza y la creatividad.

Mediante el análisis de sus argumentos (véase **Tabla 5**), encontramos en menor medida respuestas que vemos conectadas con las teorías de autores que analizan los fundamentos de la experiencia estética. En estas respuestas detectamos lo siguiente:

Aparecen ciertos indicios de entender el goce como *apreciación*, al especificar en las respuestas que éstas están en relación existente con un conocimiento previo sobre el hecho de observar el hecho artístico.

Algunas evidencias señalan que el *asombro* es un elemento inexorable en la contemplación del hecho artístico.

Detectamos poca incidencia en cuanto a enfatizar la *percepción atencional* del sujeto ante la manifestación artística que conduce al disfrute estético.

Casi nadie destaca que el goce artístico se produce mediante el *encuentro* de participación cognitiva, emocional y física con el arte.

Tabla 5. Definición del goce artístico

Teorías de la apreciación estética	El goce artístico es....	Sujetos
La apreciación de Parsons	<i>El placer emocional e intelectual que nos aporta la contemplación, la participación o la creación en el arte.</i>	P2, P8, M27, P29, P39, P40
El asombro de Plazaola	<i>Sería el disfrute de aquello que asombra, que se puede contemplar, hacer. La experiencia de lo bello.</i>	P5, M23, M41
La percepción atencional de Dewey	<i>La posibilidad de conectar diferentes ámbitos humanos con una experiencia estética.</i>	P3, P16
El poder formativo de López Quintás	<i>La satisfacción y el disfrute en la realización de dicha idea en el que la percepción, la concentración y el juego desempeñan un papel importante en el que incluso la sensación del tiempo puede llegar a desaparecer.</i>	P38

Tabla 5 (cont.)

Se aproximan a otras temáticas	El goce artístico es....	Sujetos
Obra de arte, belleza y creatividad	<i>Encontrar la paz y felicidad en la creación de la obra y disfrutar en la contemplación de la obra de arte.</i>	P1, P7, P10, P13, P14, P15, M17, P20; P26; P34; P36,
	<i>La percepción de la verdad, la belleza y el bien expresadas artísticamente.</i>	M42, P43, P44, P45, P47, M49, P50, P4,
	<i>Disfrutar creando algo, ya sea un objeto, un edificio, un dibujo, una escultura...</i>	P21, P24, P25, P28, P9, P18, P22, M33, P37, M46
Impresiones y sensaciones	<i>Lucha y placer.</i>	P6
	<i>Disfrutar alimentándose y enriqueciéndose.</i>	P11, M51
	<i>Una forma y necesidad de vida.</i>	P12, P19, P35, P48
	<i>Expresar lo que siento con el material con el que me sienta más cómoda.</i>	P20
	<i>La identificación con lo que se hace.</i>	P31
	<i>Satisfacción.</i>	P32

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Dewey (2008), Parsons (2002), Plazaola (2012) y López Quintas (2004), y de la agrupación de respuestas según las temáticas recogidas

Evidenciamos que la mayor parte de los encuestados en este estudio entiende que el goce artístico se produce mediante el afloramiento de emociones que surgen por la vinculación estrecha con las obras de arte, la experiencia que emerge de lo bello y la estimulación de la creatividad en la resolución de problemas.

En suma, en algunas respuestas encontramos escasez de argumentos sólidos que permitan analizar su base conceptual, pero intuimos que este grupo de sujetos identifica el goce artístico como una respuesta emocional a lo que se observa y produce, y no tanto como una respuesta cognitiva.

Pregunta 3. Describe aquellos elementos que consideres importantes

Para conocer la capacidad perceptiva de los encuestados, les planteamos observar detenidamente la obra pictórica de Paul Cézanne y la obra escultórica de Henry Moore (véanse las imágenes de las **Figuras 1 y 2** de la pregunta I.3 del cuestionario),¹³ y que describan lo que consideran más importante en ellas. Esta pregunta la consideramos

¹³ **Figura 1:** Reclining figure holes (1976-1978), de Henry Moore. **Figura 2:** Montagne Sainte-Victoire vue des Lauves (1904-1906), de Paul Cézanne.

significativa porque nos permite entrar en el imaginario del docente y observar su sensibilidad estética: las obras seleccionadas les invitan a establecer un diálogo constructivo con ellas, y, gracias a ello, nos percatamos de su interpretación, sensibilidad y percepción. Así, para analizar la cuestión nos planteamos los siguientes objetivos:

- Primer objetivo: destacar los elementos descritos; lo cual nos ayuda a percibir si conectan sus conocimientos previos artísticos con las obras que contemplan.
- Segundo objetivo: conocer su capacidad perceptiva utilizando como método de análisis la teoría de los siete planos, de López Quintás (2004), y la teoría de la percepción visual, de Parini (1992); nos apoyamos en estas teorías porque ambas tienen en cuenta el poder formativo y estético de las obras de arte que permiten relacionar lo contemplado con las experiencias personales y/o cognitivas de cada sujeto.

Analizamos el primer objetivo planteándonos una serie de categorías que nos permiten reproducir los elementos que destacan los consultados en la escultura y en la pintura. Las categorías para el análisis escultórico y pictórico son las siguientes:

- Análisis formal: material, técnica, cromatismo, visión, composición, ritmo, pincelada, línea o dibujo.
- Contexto histórico y cultural: autor y contexto cultural.
- Estilo.
- Experiencias/vivencias personales.

Los encuestados describieron literalmente los elementos que se visualizan en las nubes de palabras de la **Figura 19**.

Figura 19. Elementos destacados en la escultura de Moore y la pintura de Cézanne



Fuente: Elaboración propia; análisis de una obra de arte a partir de los criterios establecidos por el currículo de la Generalitat de Catalunya, en 2020.

La Figura 19 resalta que la mayor parte destacan en gran medida elementos formales (*cromatismo, anatomía, los vacíos y llenos, pincelada, paisaje, luz...*). Asimismo, algunos conectan las obras a su contexto histórico cultural (*autor, temática, época...*) y a sus vivencias y emociones personales (*sensación, participación, paz...*). Hallamos poca incidencia en destacar elementos relacionados con el estilo y la sensibilidad del autor (*abstracción, curvas, aire, orgánicas...*).

En referencia al segundo objetivo, pretendemos conocer la capacidad perceptiva y sensible de los sujetos mediante la relación directa con las dos teorías mencionadas. Previamente agrupamos las respuestas atendiendo a los criterios de la teoría de los siete planos, de López Quintás (2004):

- Respuestas que describen las cualidades físicas. En esta categoría agrupamos los tres primeros planos:
 - **Plano 1.** Elementos físicos, objetivos, mensurables, asibles, calculables y controlables
 - **Plano 2.** Elementos físicos engarzados entre sí
 - **Plano 3.** Elementos físicos entreverados y estructurados

- Respuestas que denotan cualidades sensibles y relacionales, que hacen intuir una posible experiencia estética en los sujetos. En esta categoría aunamos los cuatro últimos planos:
 - **Plano 4.** Representación de figuras o acontecimientos y plasmación expresiva de ámbitos
 - **Plano 5.** El mundo que se encarna expresivamente en la obra de arte
 - **Plano 6.** El entorno propio de cada obra de arte
 - **Plano 7.** El poder emotivo de la obra

Para ello, exponemos la organización de las respuestas categorizadas en dos niveles (véase **Figura 20**). Advertimos que los planos se interrelacionan entre sí teniendo en cuenta la capacidad apreciativa y formativa de los sujetos. Observamos que mayoritariamente enfatizan las cualidades físicas de las imágenes que contemplan, y por ello los agrupamos en el **plano 2**.

Ejemplos: descripciones que utilizaban conceptos como *luz, volumen, composición, estructura cromática, color, forma, línea curva y densidad, pincelada suelta...*

De igual forma, una cantidad similar de respuestas refleja un nivel descriptivo más profundo y más estético, los cuales asociamos al **plano 3**, al dotar a la obra de una estructura interna.

Ejemplos: las respuestas destacaron elementos *como la armonía y el volumen de las formas, la composición, la unión de cuerpos...*

Localizamos pocos indicios que muestren una predisposición a destacar las cualidades sensibles y relacionales de la obra (**plano 4**). Las respuestas que hallamos evidencian una posible experiencia estética al proporcionar un clima y un valor expresivo a la obra.

Ejemplos: sus respuestas enfatizan conceptos como la *abstracción, la comunicación, la anatomía, la atmósfera, la profundidad...*

En los **planos 5 y 6** agrupamos a un menor número de sujetos. Éstos muestran en sus argumentos una apreciación, reflexión y precepción ante el hecho artístico, contextualizan las obras en el periodo cronológico correspondiente y revelan un conocimiento artístico previo al respecto.

Ejemplos: remiten a la importancia del volumen y a cómo la luz aporta corporeidad; aluden a que las dos formas de expresión hacen participar al espectador; y que estas obras se pueden considerar importantes en la historia del arte, por ser elementos de transición; son obras que rompen la representación de la realidad y buscan la representación más singular e íntima de eso que se observa.

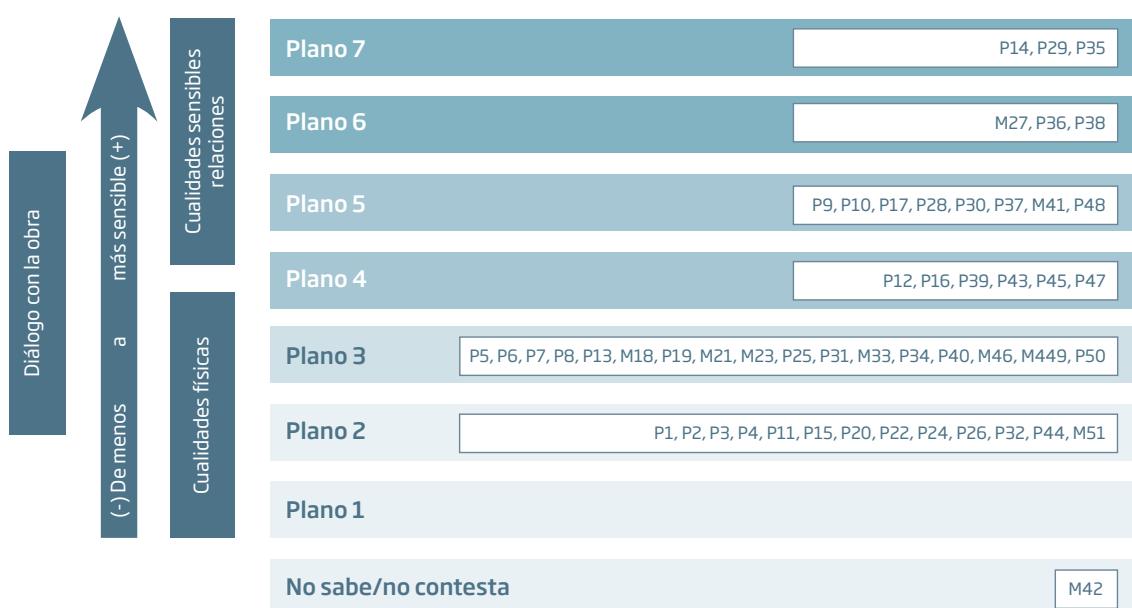
Por último, son los menos quienes expresan una emoción clara ante lo contemplado que nos demuestre que pueden estar viviendo una experiencia estética (**plano 7**).

Ejemplos: pocos sujetos utilizan conceptos como, *emoción de vivencia, maravilloso...*

Las evidencias recogidas en la **Figura 20** muestran que la capacidad perceptiva gira en torno a apreciar las cualidades físicas de las obras de arte. Dado que los consultados mencionan aspectos situados en los cuatro primeros planos, deducimos de sus respuestas que se centran más en describir aspectos formales que entrevén una posible experiencia estética.

Por otra parte, la teoría de la percepción visual, de Parini (1992), nos ayuda a corroborar si los sujetos que manifiestan evidencias de una actitud más sensible de acuerdo con los criterios de López Quintás (2004) tienen una actitud más perceptiva y estética de acuerdo con los postulados de Parini.

Figura 20. Conocer el nivel de percepción sensible que denotan las respuestas de los sujetos



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de la teoría de los siete planos, de López Quintás (2004).

En la **Tabla 6** observamos que la mayoría de los sujetos optan por mantener un comportamiento práctico-descriptivo. Sus respuestas denotan una visión más conservadora, mecánica y estereotipada, con el uso de vocabulario como *material, naturaleza, trazo, forma y color, formas geométricas...* Encontramos algunos argumentos que manifiestan una predisposición estética¹⁴ ante lo contemplado, con cierta tendencia a incorporar en sus descripciones elementos creativos.

Ejemplos: *...las manchas desordenadas de colores nos dejan intuir los elementos de un paisaje que parece haber perdido la materialidad y queda desvanecido como una memoria lejana de la montaña Sainte-Victoire; ... el material con el que se elaboró (¿alguna especie de piedra parecida al ónix?, ¿o madera?), las curvas que se generan en distintos puntos, que tienen más brillo y que invitan a tocarlos... o quizás sea la representación de una forma orgánica que pudiera observarse en un árbol. Los espacios abiertos entre las formas generan la sensación de aire o cierto movimiento.*

Tabla 6. Nivel de percepción visual según la teoría de Parini

Teoría de la percepción visual de Parini	Sujetos
Mirada práctico-descriptiva	P1, P2, P3, P4 P5, P6, P7, P8, P11, P13, P15, P16, M18, P19, P20, M21, P22, M23, P24, P25, M26, P31, P32, M33, P34, P40, P43, P44, M46, P48, M49, P50, M51
Observación estética	P9, P10, P12, P14, P17, M27, P28, P29, P30, P35, P36, P37, P38, P39, P45, M41, P47
No sabe/no contesta	M42

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de la teoría de la percepción visual, de Parini (1992).

Pregunta 4. Si lo consideras oportuno, establece relaciones entre las siguientes imágenes

Establecer relaciones entre las imágenes propuestas nos permite nuevamente observar su capacidad asociativa, creativa y descriptiva. Para ello, seleccionamos cuatro esculturas de Giacometti,¹⁵ porque descubrimos en ellas una oportunidad para que los consultados transmitan y expresen sus ideas y emociones al observar las obras (véanse las imágenes de las **Figuras 3, 4, 5 y 6** de la pregunta I.4 del cuestionario).

¹⁴ Puntualizamos que en la formulación de la cuestión que se presentó a los sujetos añadimos el verbo “describir” pretendiendo que éstos explicaran aquellos elementos que encontraban relevantes. La mayoría de los sujetos optaron por nombrar los elementos, y este hecho dificultó la clasificación de los dos tipos de comportamientos descritos por Parini.

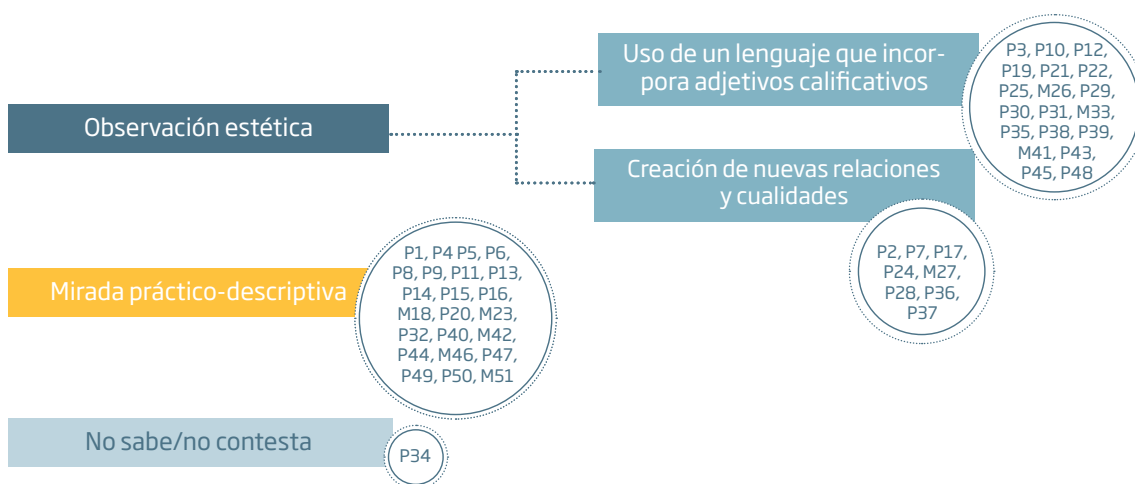
¹⁵ **Figura 3:** Alberto Giacometti, Femme égoragée (1932); **figura 4:** Alberto Giacometti, Femme couchée qui rêve (1964-1965); **figura 5:** Alberto Giacometti, The chariot (1950); **figura 6:** Alberto Giacometti, Homme qui chavire (1950).

Para el análisis, retomamos de nuevo los postulados de Parini (1992) en los que analiza la percepción activa de los encuestados. Agrupamos sus argumentos valorando si son creativos en cuanto a la forma, el detalle, el vocabulario, la reflexión y la comprensión, o bien si, por el contrario, muestran en sus respuestas una mirada más práctico-descriptiva que tiende a focalizarse en descripciones estereotipadas y funcionales, con el uso de un lenguaje más técnico y descriptivo.

En la **Figura 21** se aplican las categorías en que se incluye a los sujetos de acuerdo con el uso del lenguaje descriptivo que éstos han utilizado.

La **Figura 21** nos revela que las respuestas denotan que un menor número de consultados tienden a contemplar las obras de una forma más estética. En sus argumentos utilizan más adjetivos, y esto nos permite intuir una percepción más activa y atenta. Aportan adjetivos calificativos de una forma expositiva, y buscan establecer relaciones entre las figuras, así como cualidades en ellas. Los resultados muestran que los sujetos tienen una visión más creativa, ya que no describen lo más evidente que encuentran en las obras, sino que se dejan llevar por la fantasía y por sus conocimientos previos. Subrayamos que esta percepción se basa en un principio de copresencia¹⁶ que fomenta la polivalencia perceptiva al relacionar los elementos que observan con sus vivencias.

Figura 21. Nivel de percepción de los sujetos



Fuente: Elaboración propia a partir de Parini (1992) de la escuela operativa italiana.

¹⁶ Candau (2004) especifica que la idea de la "copresencia" es la capacidad de visualizar los elementos en un todo sin perder la atención.

Ejemplos: ... *son personajes magros que nos hacen llegar su fragilidad y la acentúan con la verticalidad. La textura rugosa nos habla del rastro de los dedos rápidos y nerviosos del escultor que nos regala su dolor existencial; ... el color de la [número] tres me invita más a pensar en algo natural, y el de la [número] cuatro no tanto..., en algo más científico o de laboratorio. Llama mi atención que, aunque lo que más sobresale son las formas curvilíneas, ambas esculturas tienen formas rectas que podrían contrastar con lo curvo, pero funcionan para generar la sensación o impresión de algo orgánico.*

De igual forma, la mayor parte de las respuestas ofrecen una mirada práctico-descriptiva al centrarse por un principio de economía mental (entendida como monocausa). Sus respuestas tienden a ser más descriptivas y estereotipadas, utilizando un vocabulario más técnico que se centra en lo más esencial de la escultura. De esta forma, utilizan más sustantivos en sus respuestas, adoptando así una visión más conservadora y funcional.

Ejemplos: *museo, escultura; entre realismo y abstracción; similitud en las formas; horizontal/vertical.*

2.8.2. Bloque II. Experiencia

Pregunta 1. ¿Existe algún área que consideres más idónea para desarrollar la creatividad? En caso afirmativo, cuál/es y por qué

Planteamos esta pregunta para establecer el criterio que tienen los docentes en relación con las áreas que consideran idóneas para fomentar la creatividad en el contexto educativo.

El análisis de sus argumentos refleja que un mayor número determinan que la creatividad se puede desarrollar en cualquiera de las áreas que ofrece el currículo actual. Las evidencias recogidas ayudan a entender que el valor se puede promover como objetivo transversal aplicable a cualquier materia. Señalamos algunas de las respuestas que demuestran su carácter interdisciplinar:

- La creatividad no es exclusiva de las artes plásticas, también se puede ser creativo en literatura, por ejemplo. Cualquier área que anime al sujeto a crear, inventar, desarrollar nuevas ideas... está promoviendo la creatividad.

- En todas las materias, todo depende de cómo aflorarlas.
- Puedes desarrollar la creatividad en cualquier lugar y realizando cualquier actividad, desde ponerte la leche en el café, [hasta] al vestirse, cuando trabajas o das un paseo por el campo y percibes la naturaleza. La creatividad la llevamos dentro de nosotros.

Asimismo, destacamos una cantidad importante de argumentos que especifican que el área de educación visual y plástica es un ámbito relevante que favorece la exploración del entorno, la manipulación de materiales y el fomento del pensamiento divergente, que permiten la mejora de las habilidades creativas en los alumnos. En este sentido se exponen aspectos como los siguientes:

- El arte, porque no hay límites ni reglas establecidas.
- [Educación] visual y plástica en secundaria, porque forma parte intrínseca de la propia área de conocimiento.
- Es un campo donde abrir y abrirse a explorar nos permite descubrir, aprender y mejorar nuestras habilidades creativas.
- En la plástica se puede experimentar con materiales nuevos e inventar nuevas técnicas para crear diferentes obras de arte.

En el mismo ámbito, algunos sujetos escogen la educación musical como idónea para desarrollarla, siendo esta área incluyente en el ámbito artístico. Otros, en cambio, no optan por escoger un área concreta del currículo, pero sí que mencionan otros campos de conocimiento que se relacionan con experiencias artísticas: ... *la construcción y el diseño; en el campo, en la naturaleza y en el silencio; las artes escénicas y el deporte; la parte cultural...* A partir de sus argumentos, notamos una tendencia a fomentar la creatividad en el entorno artístico.

Las ciencias naturales y sociales las mencionan en menor medida, otorgándoles así menor grado de relevancia. Sus respuestas denotan la importancia de valorar la observación y la experimentación de la naturaleza para la creación de composiciones plásticas. De igual forma, el ámbito lingüístico tiene poca incidencia entre los sujetos. Los argumentos coinciden en especificar que el lenguaje y la literatura ayudan a fomentar la expresión de emociones.

Por último, de algunas de sus respuestas se deduce que no existe un área idónea propia para el desarrollo de la creatividad. No evidencian un criterio común y global por el cual podamos conocer el motivo real de su elección. (Véase **Figura 22**)

Figura 22. Materias que se imparten en el sistema educativo (LOMCE, 2013)

	Sujetos
· Todas las áreas	24
· Educación artística (educación visual y plástica)	17
· Ningún área	6
· Educación artística (música)	5
· Lenguas y literatura	4
· Ciencias naturales y sociales	3
· Matemáticas	-
· Otras áreas	7
· No sabe / no contesta	2

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 1 del bloque II (II.1).

Pregunta 2. ¿Crees que los distintos contextos educativos desarrollan la creatividad? ¿Lo consideras suficiente? Justifica tu respuesta

Establecemos como primer objetivo indagar la percepción de los consultados sobre los contextos educativos y observar si los contemplan más allá del contexto del centro escolar. Para su análisis, establecemos agrupaciones de respuestas:

- Argumentos que revelan una concepción amplia de los contextos educativos (contexto sociocultural).
- Indicios que muestran una comprensión de los contextos educativos acotados al centro escolar.

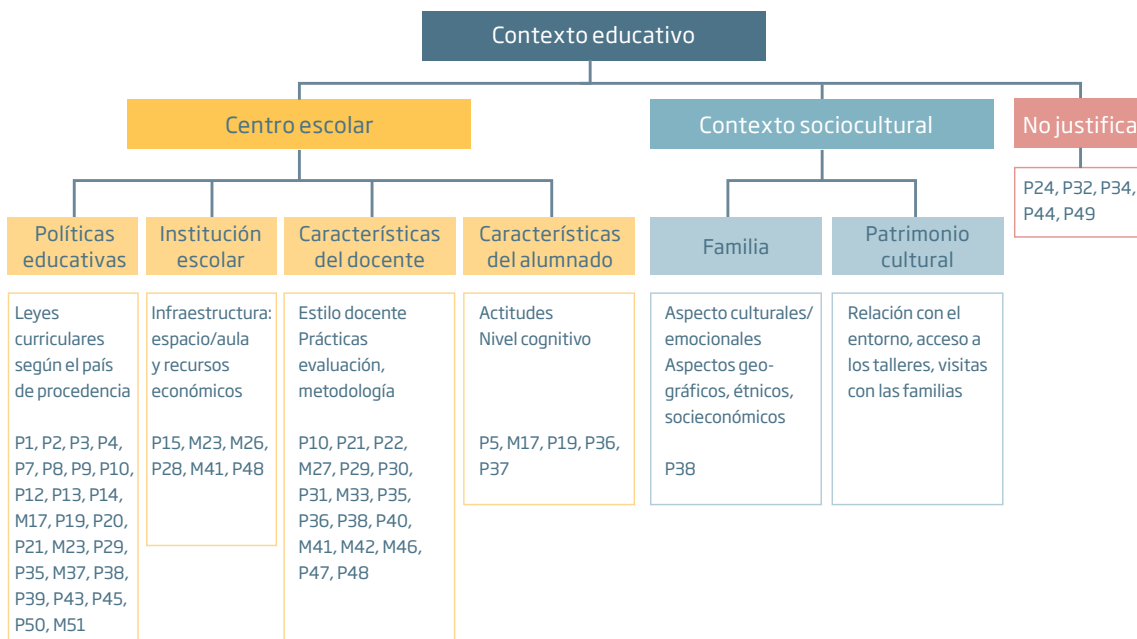
En las percepciones de los docentes se detecta una tendencia mayoritaria a asociar los contextos educativos directamente al centro educativo, vinculando al docente como transmisor del valor en sus áreas. Ejemplos: ... *la realidad en el aula es muy jerárquica; la mayoría de las asignaturas no favorecen la creatividad; están encorsetados por un currículo cada vez más cargado y con pocas horas de explicación y entendimiento; en la mayoría de los casos no se fomenta la creatividad en la escuela; el aprendizaje es aún unidireccional, cerrado y acotado; los docentes no están estimulados y no le dan importancia; depende del centro educativo y de la implicación del comité directivo y del profesorado...*

Asimismo, recogimos sus opiniones en relación con el desarrollo de la creatividad en los contextos educativos. A este respecto, un grupo reducido de encuestados indican que, a pesar de los condicionantes, pueden transmitir la creatividad a su alumnado. La gran mayoría de los sujetos manifiestan que los contextos educativos dificultan su transmisión. Según los argumentos que exponen, establecemos una serie de categorías que nos facilitan su agrupación:

- *Centro escolar*
 - Políticas educativas (las leyes curriculares según el país de procedencia)
 - Institución escolar (infraestructura: espacio/aula; recursos económicos)
 - Características del docente (estilo docente: prácticas, evaluación y metodología)
 - Características del alumnado (actitudes y nivel cognitivo)
- *Contexto sociocultural*
 - Familia (aspectos culturales/emocionales y geográficos, étnicos y socioeconómicos)
 - Patrimonio cultural (relación con el entorno, acceso a la cultura y a los talleres y visitas con las familias)

La **Figura 23** agrupa las respuestas de acuerdo con las categorías mencionadas.

Figura 23. Contextos educativos



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 2 del bloque II (II.2).

Según la **Figura 23**, dentro de la categoría “centro escolar” se evidencian los siguientes condicionantes:

- Una cantidad importante de respuestas encuentra que las políticas educativas obstaculizan el buen desarrollo de la creatividad al contemplar el sistema educativo circunscrito en torno a una educación guiada por un currículo rígido y técnico que no permite el afloramiento de la creatividad. Ejemplos:
 - La educación es lineal y monolítica. No permite la interdisciplinariedad que fomenta el desarrollo de actitudes creativas.
 - Están encorsetadas por un currículo que cada vez está más cargado y con pocas horas de explicación y entendimiento.
 - Las asignaturas que no sean del ámbito artístico no trabajan dichas capacidades. Porque ponen el énfasis en contenidos más técnicos.
 - Se enfoca en la memorización de conceptos y en la adquisición de habilidades de escritura y lógica matemática de manera repetitiva sin la apertura a imaginar otras posibilidades.

- No se implementa suficientemente en el sistema educativo.
- En otras respuestas entrevistamos que ciertas características del docente, así como la implementación de una enseñanza más unidireccional y sus prácticas dificultan el buen desarrollo de la creatividad. Ejemplos:
 - Está muy dirigida, porque se enseña cómo ha de ser en lugar de que es libre.
 - El aprendizaje es aún unidireccional, cerrado y acotado.
 - Se acaba con actividades muy vistas, poco novedosas que dejan poco espacio al alumno.
 - Los educadores deben dar un buen soporte y crear un clima cálido, familiar, que de confianza y seguridad; un ambiente armónico, lleno de oportunidades, sin obstáculos, ni pautas rígidas, ni censura; evitando las inseguridades, el miedo a equivocarse y el perfeccionismo desmesurado.
- Algunos indicadores muestran que la institución escolar pone condicionantes por falta de recursos económicos y por escasez de materiales y de gestión del tiempo (pocas horas lectivas a las áreas artísticas). Ejemplos:
 - Pocos centros apuestan por el cambio y por desarrollar el aprendizaje de generar puntos de vista alternativos. En vez de centrarse sólo en el conocimiento, deberían trabajar las ideas nuevas y cómo gestionarlas.
 - En la mayoría de los casos no se fomenta la creatividad en la escuela.
 - Por falta de recursos económicos para la adquisición de materiales.
 - Debe ser enriquecedor y libre, donde se respete la diversidad. Debe disponer de recursos tanto materiales como de tiempo.
- Pocos destacan la actitud pasiva del alumnado como factor relevante. Ejemplos:
 - El papel pasivo de quien aprende no ayuda al desarrollo creativo.

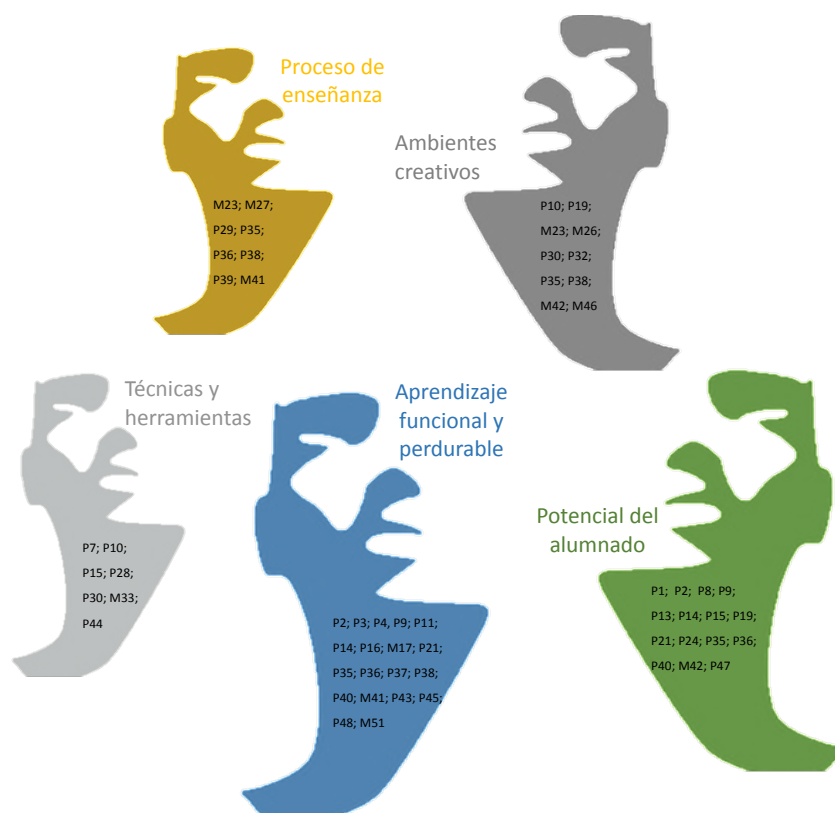
- Falta de implicación por parte del alumnado.
- Muchos de los alumnos no quieren mostrarse autónomos y creativos, por eso la búsqueda de proyectos motivantes es más difícil.

En cuanto a la categoría de contexto sociocultural, encontramos muy poca incidencia en reconocer la creatividad como un proceso sociocultural que va más allá de aspectos cognitivos.

Pregunta 3. ¿Puedes aplicar el trabajo creativo en tu actividad docente? En caso afirmativo, explícalo brevemente. Describe las razones en caso negativo.

El análisis intenta descubrir cuáles son las actitudes creativas del docente que favorecen su buen desarrollo. Para ello, establecemos una serie de categorías que nos ayudan a observar si los sujetos muestran predisposición para transmitirla.

Figura 24. Actitud creativa del docente



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 3 del bloque II (II.3).

Como se muestra en la **Figura 24**, encontramos en sus argumentos coincidencias y similitudes que nos llevan a organizarlas atendiendo a las actitudes creativas de los docentes:

1. Potencial del alumnado: trato personalizado, motivación, atención a la diversidad y autonomía.
2. Aprendizaje funcional y perdurable: aplicación de la práctica dentro y fuera del aula, aprendizaje significativo, buena comunicación con los alumnos, trabajo grupal y fomento de la imaginación.
3. Proceso de enseñanza: valorar más el proceso que el resultado, dominio de la materia, actualización de su formación profesional, actitud abierta y flexible a los cambios.
4. Técnicas y herramientas: aplicación de materiales y técnicas, y experimentación con los mismos.
5. Ambiente creativo: buena convivencia en el aula y fomento de las emociones.

Una vez analizados los argumentos de los docentes (véase **Figura 24**), observamos que existe una constante en promover actividades funcionales y perdurables (aprendizaje significativo) para provocar actitudes reflexivas y creativas en los discentes:

- Trabajo por proyectos que me permiten crear siempre cosas nuevas.
- Crear novedades a partir de la realidad del momento.
- Presentar al alumnado una situación de pensamiento crítico en que afrontar un reto a resolver.
- Presentar ejercicios acotados que permiten múltiples respuestas válidas que los alumnos han de explorar.
- Trabajar a través de la metodología por proyectos, basándose en los conocimientos previos de las niñas y los niños.

Deducimos que, mayoritariamente, los docentes buscan potenciar a los alumnos aportándoles motivación y autonomía y ofreciéndoles un trato más personalizado:

- Proponiendo ejemplos a partir de la individualidad.
- ...las propuestas con las que se encuentran las alumnas requieren casi siempre una respuesta personal, y eso hace aflorar la creatividad.
- ...creo que cada alumno puede dar, y lo motivo, y lo incito a que busque soluciones propias y diferenciadas proponiendo tareas abiertas a la multiplicidad de respuestas, al análisis, juicio, decisión etc.
- Aprovecho la diversidad para explicar posibles soluciones a problemas formales que pueden motivar a los alumnos y desencadenar procesos de aprendizaje.
- Buscar los intereses de la persona y, a partir de ahí, relacionarlo con el área y acoplarlo a sus creaciones.

Algunas respuestas muestran una predisposición a entender la buena convivencia (ambiente creativo) en el aula como favorecedora del desarrollo de la creatividad:

- La creatividad puede aplicarse en todos los ámbitos, incluso en cómo dos alumnos resuelven un conflicto [entre ellos] en el aula.
- Digamos que el haber escogido esta profesión no sólo me brindó herramientas para conocerme como ser humano, sino que en mi proceso descubrí valores, nuevas formas de interpretarme, de valorarme, de maravillarme, de haber podido llegar, con mi trabajo, a comunicarme estéticamente y a apreciar la belleza en el otro.
- Sí, porque los alumnos están en grupos e interactúan.
- Aquí entra incluso la gestión en el aula, la actitud emocional que como docente adoptas, las preguntas que les haces y las que no les haces, la gestión del tiempo...

Otras propuestas evidencian que los docentes denotan flexibilidad y adaptabilidad a los cambios y circunstancias del aula, así como inquietud por formarse en el campo de la creatividad y las artes.

- Aplico en mi labor docente el trabajo creativo; es un esfuerzo constante por mi parte, en beneficio del arte y, en este caso, de la producción artística. También me permite, como docente, desarrollar mi propia creatividad al pensar las actividades para mis alumnos.
- Tengo la potestad de imaginar, diseñar y llevar a término en el aula la programación didáctica. Asimismo, es un acto de creatividad constante el tratar con personas individualmente y en grupo para favorecer al máximo su proceso de aprendizaje con sentido.
- ... contamos con libertad de cátedra; en los programas tenemos marcado ciertos conceptos que deberíamos trabajar, pero cada docente selecciona cuáles y cómo. El trabajo docente es en sí un trabajo de "creación de situaciones".
- Toda mi actividad docente se basa en la creación de proyectos donde la teoría o la explicación de la figura del maestro es un paso imprescindible, pero no el principal. El alumnado, con unas premisas muy concretas, comienza su labor creativa, plantea el proyecto y finalmente lo resuelve.

Con muy poca repercusión localizamos respuestas que denotan una cierta tendencia a proponer el uso de técnicas y herramientas diversas propias de la creatividad artística y que permiten la exploración de los diferentes lenguajes expresivos y la indagación en los mismos activando el pensamiento divergente.

- Incluso cuando la idea no fluye, hay que usar técnicas para encontrarla.
- Mediante una audición, los alumnos pueden crear figuras con su cuerpo o en grupo, [figuras] que les inspire la música.
- Sí, cambiando los ejercicios y buscando material nuevo.

La globalidad de las respuestas evidencia una actitud creativa docente, e indican que pueden aplicarla en su actividad docente. No obstante, alguno de ellos muestran

preocupación y nombran ciertos condicionantes que pueden dificultar su aplicación. Sus respuestas las encontramos agrupadas en las siguientes categorías (véase **Tabla 7**):

- La actitud pasiva del docente y del alumnado.
- La normativa que establece la dirección del centro.
- La metodología, los procesos y las actividades, el uso exclusivo de libros de texto aplicado de forma cerrada y pautada.

Tabla 7. Condicionantes en la aplicación de la creatividad

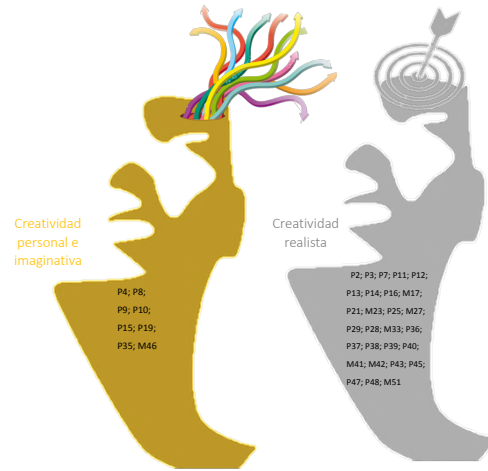
Sujetos	Condiciones en el contexto escolar
P5	Pero superficialmente, porque las actividades están dirigidas y pautadas.
P6	Tanto como puedo; en secundaria y bachillerato cuesta mucho que se dejen llevar.
P20	Si hay una fiesta del centro en que puedan participar los alumnos o si la dirección no paut.
P21	Tengo más libertad en las áreas que no debe seguir el temario de un libro. El uso de un libro de texto limita enormemente el tipo de actividades libres e impone un calendario que se ha de cumplir.
P24	No me considero muy creativo. Has de motivar la curiosidad de un niño o joven, es una razón importante.
P29	Es un esfuerzo constante de mi parte, en beneficio del arte y, en este caso, de la producción artística.
P36	Habitualmente es grupal, donde se intenta que toda la diversidad esté incluida, y entonces se ha de hacer doble trabajo, no del todo fácil.
P37	Tengo más posibilidades en bachillerato. Las materias que imparto son técnicas gráfico-plásticas: en la 1 y 2, la evaluación el trabajo está más pautado, y en la 3 les envío a desarrollar un proyecto de su interés.
M41	Las escuelas donde he trabajado no están preparadas ni interesadas en aplicar esta forma de trabajar.
P45	Cuando me salto la programación.
P50	Porque nadie me controla, pero en bachillerato es más difícil, porque hay un temario más cerrado.

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 3 del bloque II (II.3).

A su vez, exploramos el tipo de creatividad que aplican en su quehacer docente. Relacionamos sus respuestas, y observamos en ellas que existe una similitud en la aplicación de metodologías y la transmisión de ciertas actitudes. Clasificamos sus respuestas en dos categorías (véase **Figura 25**):

- *Creatividad imaginativa y fantástica.* Entrevemos en sus actividades que los docentes fomentan la individualidad y la imaginación propia de cada alumno para que estos desarrollen proyectos y trabajos personales que se salgan de los límites establecidos (*...crear un mundo cósmico, único y personal tomando como referencia un pintor; ofrecer al alumnado la capacidad, confianza e individualidad de generar ideas diferentes; ...que el alumno haga lo que le salga de dentro, tanto sea una pintura, como una escultura o como lo que sea...*).
- *Creatividad realista.* Observamos que las propuestas tienden a ser más curriculares y aplicables fácilmente a un contexto escolar. Así pues, agrupamos sus respuestas atendiendo los siguientes criterios:
 - Aquellos que proponen actividades creativas que conectan los conocimientos previos de los alumnos. Plantean propuestas aportando acontecimientos próximos (noticias, eventos, exposiciones, realidades, audiciones): *... improviso trabajos sobre impresiones que he tenido, noticias, eventos o manifestaciones artísticas o culturales; crear novedades a partir de la realidad del momento; exponer algunas ideas teóricas y dejar que los alumnos las utilicen a su modo.*
 - Aquellos que utilizan metodologías creativas pautadas teniendo en cuenta las fases del método científico (observación, experimentación, exploración): *... aplicando el método creativo de idea, planificación, ensayo y desarrollo en los trabajos del aula; el alumnado, con unas premisas muy concretas, empieza su tarea creativa, plantea el proyecto y finalmente lo resuelve; existen muchas metodologías que van en esta línea TBL, design thinking, visual thinking.*
 - Aquellos que describen que la actitud del docente es clave para potenciar la creatividad en el alumnado:*...para mí es un estado de ánimo que intento trasladar a mis alumnos; tiene que partir del propio docente, estar abierto a nuevas opciones; la docencia es una actividad constructiva y creativa al ciento por ciento.*
 - Aquellos que fomentan el pensamiento divergente a través de retos: *... pido que no se queden con la primera solución, y por eso exijo que presenten un número mínimo de esbozos; ... planteando muchos retos.*

Figura 25. Tipos de creatividad



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 3 del bloque II (II.3).

Pregunta 4. Describe brevemente una actividad que hayas evidenciado o implementado donde la creatividad fuera el elemento principal. ¿Qué experiencias y/o emociones observaste entre los/las alumnos/as?

Indagar en la explicación de las actividades de los docentes nos lleva a detectar si incorporan o reconocen elementos creativos en sus propuestas. Para ello, observamos los elementos que tienden a aplicar o a evidenciar más en el aula. De esta forma, desglosamos sus respuestas en las categorías expresadas en la **Tabla 8**.

Tabla 8. Elementos descritos en las actividades

Sujetos	Uso de elementos plásticos	Conectar con su realidad	Uso de técnicas diversas	Promover la imaginación	Crear retos, promover el pensamiento divergente	Dibujar, modelar, construir	Comentarios positivos	Manualidad	Ausencia de límites	Cualquier actividad	Creación colectiva	Interdisciplinariedad	Pautas claras y concretas	No es un objetivo
P1	X													
P2		X												
P3	X	X												
P4			X											
P5		X												
P6				X										
P7	X													

Tabla 8 (cont.)

Sujetos	Uso de elementos plásticos	Conectar con su realidad	Uso de técnicas diversas	Promover la imaginación	Crear retos, promover el pensamiento divergente	Dibujar, modelar, construir	Comentarios positivos	Manualidad	Ausencia de límites	Cualquier actividad	Creación colectiva	Interdisciplinariedad	Pautas claras y concretas	No es un objetivo
P8		X	X	X	X						X			
P9		X												
P10	X			X										
P11				X										
P12					X									
P13					X									
P14		X												
P15			X	X										
P16														
M17	X		X		X									
P18						X								
P19	X		X	X										
P20							X							
P21								X						
P22									X					
M23										X				
P24	X													
P25								X						
M26					X									
M27			X	X							X			
P28	X	X									X	X		
P29	X	X												
P30	X			X										
P31														
P32														
M33					X						X	X		
P34														
P35		X	X	X								X		
P36		X	X								X			
P37		X	X											
P38			X											
P39			X								X			

Tabla 8 (cont.)

Sujetos	Uso de elementos plásticos	Conectar con su realidad	Uso de técnicas diversas	Promover la imaginación	Crear retos, promover el pensamiento divergente	Dibujar, modelar, construir	Comentarios positivos	Manualidad	Ausencia de límites	Cualquier actividad	Creación colectiva	Interdisciplinariedad	Pautas claras y concretas	No es un objetivo
P40	X	X												
M41	X	X		X					X					
M42		X									X			
P43	X													
P44														
P45		X	X									X		
M46	X													
P47		X	X		X						X			
P48		X			X									
M49			X	X					X					
P50														X
M51														
Total	14	17	14	10	8	1	1	2	3	1	7	4	1	1

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 4 del bloque II (II.4).

Según la **Tabla 8**, prácticamente todos los profesores y maestros encuestados aportan y/o evidencian actividades creativas. En las propuestas, observamos qué elementos creativos representan una constante en sus argumentos. Las descripciones son diversas, pero apreciamos en ellas aspectos en común (que mantienen una misma esencia). En este sentido, los elementos creativos que identifican más fueron las actividades que conectaban con *su realidad*, *el uso de técnicas* y *elementos plásticos* y *el estímulo de la imaginación*:

- *Conectar con su realidad.* Mayoritariamente describen actividades significativas al fomentar un aprendizaje perdurable, ya que se conecta al entorno funcional y próximo de los alumnos: *...en la realización de vídeos con la técnica del stopmotion, el alumnado conoce la técnica y la pone en práctica, desde el story board, la creación de decorados, personajes, el dominio de nuevas tecnologías hasta llegar al resultado final. Es bonito ver cómo su proyecto inicial se va adaptando a la realidad para llevarlo a cabo.*

- *Uso de elementos plásticos y uso de técnicas diversa.* Respecto a estos elementos encontramos un número similar de sujetos que los utilizan como elementos clave para potenciar y motivar la creatividad en sus alumnos. Se entrevisté en sus respuestas que la satisfacción que produce la manipulación y la experimentación de materiales y técnicas produce una emoción placentera: *...tenían un tiempo y espacio libre para manipular frutas y verduras de manera sensorial. Se les hacía unas preguntas para guiar un poco la observación de cada fruta y verdura. Luego, se les presentaban unas bandejas con pinturas acrílicas y unas mesas forradas de papel. Sin decir nada, ellos mismo cogieron las frutas y verduras y las untaron de pintura. Algunos las usaban como utensilios para pintar, como si se tratara de pinceles. Otros empezaron a estamparlas en el papel, descubriendo las distintas formas que dibujaban. Creaban con ellas todo un conjunto colorido de formas.*
- *Promover la imaginación.* También observamos elementos que se dirigen a fomentar la imaginación y la fantasía para crear o producir algo nuevo que fuera más allá de los límites: *...un ejercicio simple de imaginación donde recortaban formas, se las intercambiaban y hacían una composición con el trozo de papel recibido de acuerdo con lo que les sugería la forma. Les encantan los retos y enseguida quieren compartir sus ideas, disfrutan de las creaciones de las demás y se identifican con lo que hacen.*

Por otra parte, encontramos otras respuestas que inciden en promover el *pensamiento divergente* y la *creación colaborativa* en menor medida que los elementos creativos, enunciados más veces: *...la creación en grupo de juegos. Aquí los estudiantes trabajaron creativamente en equipo para llegar a un objetivo en común, en el cual experimentaron y propusieron diferentes posibilidades para llegar al mismo.*

Por último, detectamos poca incidencia en reiterar otros elementos creativos, como el *carácter interdisciplinar de la creatividad* y la *ausencia de límites* para su desarrollo. Estos docentes ven que el valor puede trabajarse en más de una materia y no limitarse sólo a áreas artísticas: *...como docente de visual y plástica y de inglés busco maneras de conectar las dos áreas de conocimiento constantemente. No se trata de traducir o hacer la asignatura de visual y plástica en inglés. Se trata de entender las lógicas internas de los dos lenguajes y conectarlos. Me encargo de buscar estrategias para evidenciarlo.*

Para analizar la segunda parte de la cuestión, hemos pedido a los sujetos que identifiquen las emociones y las experiencias que han observado en sus alumnos al realizar las actividades creativas.

En la nube de palabras de la **Figura 26** se recogen los resultados de esta consulta, y se observa que mayoritariamente describen emociones de agrado, siendo las más repetidas: satisfacción, sorpresa, alegría, diversión, disfrute, motivación y orgullo. Se vuelve a evidenciar que en los procesos creativos predominan las emociones de agrado.

Figura 26. Emociones observadas en las actividades artísticas



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 4 del bloque II (II.4).

Vemos, por tanto, que las actividades son propias e individuales de cada persona porque cada uno participa de una forma personal, aunque la relación que se establece con los hechos artísticos tenga carácter social y cultural (Geertz, 1994).

En la **Tabla 9** agrupamos las respuestas atendiendo al tipo de vinculación (experiencia) al que los docentes recurren más para transmitir la creatividad y analizar así las emociones que experimentan los discentes.

Tabla 9. Tipos de experiencias en las actividades creativas

Categorías	Sujetos
Actividad que establece un vínculo entre el sujeto y el mundo objetivo	P2; P3; P5; P8; P13; P14; P15; M17; P19; P21; M26; M27; P28; P29; M33; P35; P36; P37; P38; P39; P40; M42; P45; M46; P47; P48
Actividad que relaciona el individuo con el entorno físico y social	P3; P7; P8; P13; P14; M17; P19; M26; M27; P29; P35; P36; P37; P38; P39; M41; M42; P45; M46; P48; M49
Actividad que proporciona sentido al quehacer humano	P4; P24; P28; P36; P37; P38; M41; M42; P43; P47
Actividad con carácter expresivo	P11; M27; P29
No sabe/ No responde	P16; P32; P34

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Di Gregori y Pérez (2009, citados en Castro y Marcos, 2010).

La información de la **Tabla 9** hace evidente que un número importante de encuestados aportan propuestas en las que la experiencia vivida establece un vínculo entre el sujeto y el mundo objetivo en el que éste vive. En este sentido, las actividades relacionan las acciones cotidianas de los discentes con su entorno más directo: *... les encanta decidir cómo van a distribuir las habitaciones, si pondrán o no muebles..., nunca se aburren y tengo que repetir varias veces que la clase se ha acabado; ... se mostraban muy interesados en poder reflejar el carácter de su compañero y en demostrar/ocultar aspectos de su propia personalidad en el retrato.*

Un número relevante especifica que se deben promover experiencias en las que el alumnado establezca un vínculo con su entorno físico y social. Las propuestas evidencian indicios de satisfacción al compartir principalmente su trabajo y al realizar actividades en equipo: *... decorar cajas con un grupo de niños por separado y combinarlas para construir en equipo un robot. El resultado fue sorprendente, como las caras; ... enseguida quieren compartir sus ideas, disfrutan de las creaciones de los demás, se identifican con lo que hacen.*

Se exponen en menor medida actividades que generan sorpresa en los alumnos al realizar y concluir su acción artística: *... a veces se quedan sorprendidos de sus propios dibujos, como ese ejemplo que he puesto anteriormente del dibujo automático, aquí es dónde verdaderamente alumnos que pensaban que ni servían para la plástica se han descubierto; ... en educación infantil, el trabajo con el barro..., una satisfacción y una emoción muy grande al ver el barro después de modelar el resultado evocado en un dibujo preparatorio [sic].*

Detectamos poca incidencia en cuanto a la manifestación de evidencias que buscan transformar el mundo en el que se habita. Las actividades van encaminadas a expresar experiencias que permiten multitud de posibilidades expresivas: ... *realizar un trabajo de acuerdo con las características del arte abstracto, algunos se quedan en blanco, y a otros se les abre un universo de posibilidades expresivas.*

Pregunta 5. ¿Crees que como docentes somos conscientes de la importancia de trabajar el goce en el arte? Explícalo brevemente.

La pregunta se formula para provocar reflexión en los docentes respecto a la importancia de trabajar el goce artístico. Así pues, su percepción nos ayuda a valorar si éstos consideran importante implementarlo en su actividad docente. Para ello, se analizan cada una de las respuestas, y las agrupamos teniendo en cuenta la similitud entre ellas. Encontramos que la globalidad de los argumentos expuestos considera relevante incluir el goce artístico en sus prácticas. De sus percepciones entrevemos que las circunstancias y vivencias que circunscriben la experiencia docente influyen en la forma de transmitir el goce artístico en sus discentes. El argumento de los docentes es que el goce se potencia cuando es inherente en los docentes y discentes.

En cuanto a su aplicación, las respuestas se engloban en los siguientes ítems (véase **Tabla 10**):

- En todas las áreas artísticas
- Ejemplo docente
- Confiar en la potencialidad del alumnado
- Conocimiento de las artes

Tabla 10. Aplicación del goce artístico

Aplicación del goce artístico en sus prácticas		
	Engloba...	Sujetos
En todas las áreas artísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión artística y creativa en todos sus lenguajes. • Vínculos con el arte como forma de entender el mundo. • Expresión e interpretación personal hacia un determinado tema. • Expansión del goce artístico más allá del arte. • Experimentar el arte. • Aspecto poliédrico del arte por las diferentes funciones que desempeña, una cualidad es su carácter lúdico. • Disfrute del arte. 	P1; P3; P13; P18; P19; P28; P29; P32; P38; P43
Ejemplo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculo importante que predica con el ejemplo. • La enseñanza del arte conecta con las emociones. • Disfrutar del proceso de enseñanza y aprendizaje. • Vivencia del arte. • Gozar con la cultura y el entusiasmo en transmitir las diferentes expresiones artísticas. • Creer en el goce artístico. • Forma de vida, motivación básica para la actividad docente. • Momentos de riqueza al ponerlo en práctica. • Personalidad del docente. 	P2; P7; P11; P12; M17; P25; P35; P37; P40; P41; M51
Confiar en la potencialidad del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Implicación y disfrute al protagonizar su trabajo. • Predisposición y conexión con su actividad/experiencia. • Proceso de reflexión del valor del arte que va acorde con la edad madurativa. 	P21; M23; P36
Conocimiento de las artes	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las artes para sentir, expresar y compartir. 	P15

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 5 del bloque II (II.5).

En cuanto a los argumentos que se corresponden a los inconvenientes en su aplicación, las englobamos en los siguientes ítems (véase **Tabla 11**):

- Problemas en la educación formal
- Falta de experimentación en el docente
- Falta de aplicación del goce artístico
- Dificultad en aplicarlo
- Problemas de ratio

Tabla 11. Inconvenientes para la aplicación del goce artístico

Inconvenientes para la aplicación del goce artístico		
Engloba...		Sujetos
Problemas en la educación formal	<ul style="list-style-type: none"> • Imposición del sistema educativo que imposibilita la espontaneidad. • La importancia de las materias instrumentales infravalora el arte. • Exigencia de la dinámica institucional y del currículo. • Énfasis en aspectos comunicativos versus el fomento de la apreciación artística. • Programación sobredimensionada, reduccionismo del arte a la mínima expresión. 	P16; M26; M27; M33; P39; P45
Falta de experimentación en el docente	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de vivencia y conciencia. • Desconfianza con el arte, no creen en sus posibilidades creativas. • La falta de conciencia dificulta el desarrollo pleno de los estudiantes. 	P22; M42; M46; P47
Falta de aplicación del goce artístico	<ul style="list-style-type: none"> • No se puede instruir porque es íntimo en la persona. • Ver más relevante la adquisición de contenidos y no la captación de lo sensible. • Ha de surgir de modo espontáneo. 	P5; P10; P14; P31; P50
Dificultad en aplicarlo	<ul style="list-style-type: none"> • Dificil su transmisión y aplicación. 	P6; P9
Problemas de ratio	<ul style="list-style-type: none"> • La cantidad de alumnos provoca que no se invierta tiempo y recursos para su transmisión. 	P4

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 5 del bloque II (II.5).

Una pequeña parte de ellos pone de manifiesto la relación del goce artístico con la creatividad, sin estar esta conexión planteada explícitamente en la pregunta. De entre sus respuestas, destacamos las siguientes:

- Claro. Ver los diferentes trabajos a partir de una sencilla idea estimula y potencializa la creatividad. La clase de artes es una de las pocas clases donde el escolar puede expresarse y dar una interpretación muy personal de un tema determinado.
- Yo trabajo como artista, y para mí es fundamental. Algunos de los momentos más ricos e intensos que como docente he vivido en el aula se han dado en los talleres prácticos, en el momento en que los alumnos o las alumnas empiezan a manipular los materiales, cuando empieza el momento creativo.

Pregunta 6. ¿Has podido observar algún momento especial donde uno o varios alumnos/as hayan experimentado el goce en su acción artística? Describe brevemente la experiencia.

El análisis permite incidir en qué acción artística se revela el goce como una constante en los alumnos. Para ello, establecemos un cuadro de doble entrada (véase **Tabla 12**), en el que cada una de las filas corresponde a un sujeto (profesor o maestro) y las columnas remiten a las siguientes categorías:

- Manipulación y experimentación de técnicas artísticas
- Conexión con sus conocimientos e intereses
- Sorpresa ante el proceso y producto
- Trabajo colaborativo
- Acción creativa
- Actitud docente (pro arte)
- Propuesta libre

Tabla 12. Tipos de actividades y acciones artísticas

Sujetos	Manipulación y experimentación de técnicas artísticas	Conexión con sus conocimientos e intereses	Sorpresa ante el proceso; producto	Trabajo colaborativo	Acción creativa	Actitud docente (pro arte)	Propuesta libre
P1							
P2		X				X	
P3	X	X					
P4	X						
P5		X		X			
P6							
P7			X	X			
P8		X					

Tabla 12 (cont.)

Sujetos	Manipulación y experimentación de técnicas artísticas	Conexión con sus conocimientos e intereses	Sorpresante el proceso; producto	Trabajo colaborativo	Acción creativa	Actitud docente (pro arte)	Propuesta libre
P9					X		
P10		X					
P11		X					
P12	X						
P13			X				
P14		X	X	X			
P15		X	X		X		
P16		X	X				
M17	X	X			X		
P18							X
P19		X			X		
P20		X					
P21	X						
P22							
M23	X						
P24							
P25	X						
M26	X						
M27		X		X	X		
P28		X		X			
P29		X	X	X	X		
P30							
P31							
P32							
M33	X	X			X		
P34							
P35		X		X		X	
P36	X	X	X	X			
P37	X	X	X	X			
P38		X					
P39		X	X				
P40				X		X	
M41		X		X			

Tabla 12 (cont.)

Sujetos	Manipulación y experimentación de técnicas artísticas	Conexión con sus conocimientos e intereses	Sorpresa ante el proceso; producto	Trabajo colaborativo	Acción creativa	Actitud docente (pro arte)	Propuesta libre
M42		X		X	X		
P43		X	X				
P44							
P45				X		X	
M46						X	
P47			X	X	X		
P48		X					
M49							
P50		X					
M51							
Total	11	26	11	14	9	4	1

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 6 del bloque II (II.6).

Es difícil reconocer la situación real en que se produce el proceso artístico que nos describen los docentes, pero de sus respuestas evidenciamos que se trata de un conjunto de actividades y momentos que dan respuesta emocional a la acción artística. En este tipo de acciones encontramos actitudes de reflexión, análisis, síntesis y emociones que aporta la propia experiencia estética.

Asimismo, en las respuestas entrevemos que las acciones en las que el alumnado conecta con su imaginario y con sus conocimientos previos son las que se reiteran con más frecuencia. Estas actividades nos transmiten que el discente es capaz de transferir su conocimiento y aplicarlo a su contexto próximo, y hacerlo así más significativo y perdurable en el tiempo.

En el imaginario de los docentes existe una serie de acciones que realizan y relacionan con la aplicación del trabajo colaborativo como fuente y movilizador de emociones. Las actividades expuestas donde se evidencian actitudes activas consisten en compartir los trabajos y desarrollar proyectos en equipo.

En cuanto a la manipulación y la experimentación de técnicas artísticas, detectamos algunas referencias que revelan propuestas en que su uso produce una experiencia gratificante en el alumno, ya que exploran con técnicas nuevas y materiales diferentes que les permiten el redescubrimiento técnico y manipulativo. Subrayamos que este dato es constante también en las actividades creativas (véase la pregunta II.3).

Notamos una cierta emoción en algunos docentes al describir determinadas acciones artísticas que conllevan sensación de sorpresa ante lo inesperado. Señalamos que la causa del asombro se produce cuando el alumno percibe un progreso y una espontaneidad en sus resultados al realizar la acción artística, es decir, superan sus temores iniciales al conseguir el logro/reto. Del mismo modo, hallamos algunos indicadores que describen que los procesos creativos se vinculan inexorablemente a la satisfacción ante los resultados del producto final.

Encontramos otras definiciones en que el afloramiento de las emociones surge en aquellos momentos en que el alumno necesita compartir su logro/producto con el docente. La reacción de este último es un estímulo positivo para los discentes y un motor esencial y motivador.

Por último, localizamos algunas opiniones que especifican que el tiempo se desvanece cuando los estudiantes realizan una actividad artística que les es gratificante. Tal sensación se detecta tanto en momentos en los que éste conecta la actividad con sus conocimientos previos y con la manipulación y la experimentación de materiales como al compartir su tarea con sus compañeros: *... muchas veces, sienten que se para el tiempo, están relajadas, receptivas;... pierden el mundo de vista, silencio, concentración, devoción; sí, el tiempo se para para ellos; sí, cuando se emocionan, les pasa el tiempo volando; están contentos.*

Pregunta 7. ¿Conoces alguna experiencia donde la creatividad y el goce hubieran estado presentes? Describe brevemente sus características.

Conocer si los docentes han experimentado y/o vivido en primera persona la creatividad y el goce artístico nos permite encontrar dos tipos de experiencias: vivencias personales fuera del ámbito escolar y descripción de actividades artísticas en el entorno escolar.

De la globalidad de las respuestas, menos de la mitad aportan datos suficientes que nos ayuden a analizar si la experiencia incluye elementos creativos y de goce artístico.

En la **Tabla 13** se agrupan sus argumentos atendiendo a las características que nos ayudan a descubrir los elementos de la persona creativa y de aquellos que llevan a una experiencia estética.

Tabla 13. Elementos de la persona creativa y de la experiencia estética

Elementos de la persona creativa	Argumentos	Sujetos
Evitar rutinas	<ul style="list-style-type: none"> • Gamificación • Escenificación • Trabajo por espacios 	P4; P12; M17; P29; P41; P43; M46
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Inquietud por la creación y el trabajo autónomo • Predisposición e iniciativa • Autonomía en realizar su propio trabajo • Libre creación • Libertad con pautas determinadas 	P2; P4; P8; P9; P19; P21; M23; P28; P29; P41
Ambiente favorable	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado del entorno y el clima de aprendizaje 	P41
Sensibilidad a los problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración con proyectos sociales 	M17; P19; P21; P41
Experimentación con técnicas artísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de una nueva técnica • Tinta china, <i>stencil</i> y mezcla de colores • Vídeos • Orientación en técnicas y materiales nuevos (joyería, expresión corporal) • Variedad de materiales 	P2; P3; P8; P12; P15; M17; P38; P43
Disfrute ante la espontaneidad	<ul style="list-style-type: none"> • Asombro ante el resultado 	P4; P8; P21; P41
Experiencias compartidas	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Fomentar la socialización • Entre todos disfrutan 	P6; P9; P21; P41; P47
Conexión con sus conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> • Acción creativa plasmada en un dibujo • Conexión con las experiencias cotidianas • Conexión y vinculación con su entorno • Vínculos afectivos con su contexto sociocultural • Ordenar ideas 	P7; P10; P13; P19; P38; P41; P43

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 7 del bloque II (II.7).

Analizando los elementos de la persona creativa y que llevan a la experiencia estética (véase **Tabla 13**), vemos nuevamente elementos coincidentes para el desarrollo de la creatividad y del goce artístico. Así, elementos como el uso de diferentes técnicas artísticas y su conexión con sus conocimientos previos son constantes en el análisis de los dos valores de estudio. A partir de sus respuestas, entrevemos que, de forma

consciente y/o inconsciente, los docentes consultados unen ambos valores al ser categorías persistentes en nuestro análisis cualitativo-interpretativo.

2.8.3. Bloque III. Finalidad

Pregunta 1. ¿Consideras que la creatividad se trabaja adecuadamente en el ámbito educativo? Define tus razones. En caso contrario, ¿qué sería necesario cambiar? ¿Cómo crees que debiera aplicarse?

Para el análisis de esta pregunta, realizamos un procedimiento parecido al de la cuestión referida al buen desempeño de la creatividad en los contextos educativos (pregunta II.2). Así pues, contextualizamos de nuevo a los encuestados en función de la relevancia que éstos otorgan al favorecimiento del buen desarrollo de la creatividad en los entornos educativos. Nuestro interés reside en recoger datos para poderlos contrastar o reafirmar con sus opiniones mediante un análisis comparativo e interpretativo de sus respuestas. Asimismo, pedimos a los encuestados que, en caso de encontrar dificultades, aporten soluciones o cambios al respecto.

Para ello, tenemos en cuenta la percepción de los sujetos al responder si consideran suficiente el desarrollo de la creatividad o, por el contrario, no es del todo suficiente en el ámbito educativo (se valoran aquellas respuestas que claramente contestan sí o no a la pregunta). (Véase **Figura 27**.)

Figura 27. Los contextos educativos limitan o favorecen la creatividad



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 1 del bloque III (III.1).

En la **Figura 27** encontramos un mínimo de respuestas que coinciden en la posibilidad de trabajar la creatividad en el ámbito educativo. Especifican que existe un cierto avance en las políticas educativas y en el estilo de enseñanza del docente. No obstante, añaden que las mejoras todavía no son suficientemente significativas y que es necesario realizar un buen programa de desarrollo de la creatividad. No obstante, podemos observar que un grueso de docentes expresa preocupación por el buen desarrollo de la creatividad en el contexto escolar. Este conjunto de sujetos aporta razones de tal limitación de su desarrollo.

En la **Tabla 14** hemos agrupado sus opiniones, comprendiendo cinco categorías.

Tabla 14. Razones que limitan el desarrollo de la creatividad en los contextos educativos

Políticas educativas	Sujetos
Sólo se potencia en el arte	P3; P4; M26; P38; P39
Poca libertad	P5; P8; P28; P45
Se da poco valor al arte	P12; P16; M51
Faltan horas; rigidez del sistema	P20; M23; M26
Metodología	
Repetición y exceso de información	P11; P15
Está de moda	P50
Muy pautado	M23
Unidireccional	M33
No se trabaja de modo adecuado	P39
Ámbito social	
Infravaloración del trabajo ajeno	P8; P31
El individualismo	P36
Contextos educativos	P28
No se contempla en las planificaciones	P18

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 1 del bloque III (III.1).

Evidenciamos poca preocupación por la posible falta de empatía del alumno o de la alumna con el trabajo de los demás, así como por el hecho de que un trabajo más individual pueda no dejar lugar al trabajo colaborativo. Consideramos que estos aspectos se deben fomentar en los discentes para que la parte social de la creatividad y del goce artístico se trabaje de forma que se haga extensible a otros aspectos del quehacer humano. Asimismo, localizamos poca incidencia de respuestas que muestren al docente poco receptivo para transmitir la creatividad. Consideran que implicarse en su desarrollo comporta un trabajo extra que produce desgaste.

La gran mayoría indican como principal condicionante las políticas educativas existentes. En sus propuestas exteriorizan preocupación por la falta de interdisciplinariedad en las materias –*se trabaja desde las materias que tienen una implicación del tipo artístico; no se trabaja suficientemente en otras asignaturas*–, por la infravaloración del arte –*a las materias artísticas no se les da la importancia que tienen*– y por la rigidez de un currículo marcado cada vez más por la ausencia de flexibilidad en el horario lectivo –*no hay tiempo para ello; el formato propio de la enseñanza lo impide; cambiar cada hora de materia...*

En cuanto a la metodología encontramos otros argumentos concretos, pero no mayoritarios, que asociamos a las siguientes ideas:

Conceptualización de los contenidos basados en la repetición –*se trabaja poco porque hay mucha búsqueda de información, asimilación y repetición de contenidos*. Entrevemos una tendencia a considerar que la vasta información puede provocar en el alumnado falta de asimilación debido en gran parte por la inmediatez de impartir un contenido curricular propio de cada materia.

- Localizamos definiciones particulares que especifican que, en ocasiones, el estilo docente tiende a utilizar una enseñanza más unidireccional sin dar protagonismo al alumno. Esta actitud puede provocar una falta de exploración y concienciación de sus propias posibilidades artísticas creativas.

Por otra parte, analizamos si los sujetos sugieren posibles cambios para favorecer la creatividad en los contextos educativos. La **Tabla 15** presenta un cuadro de doble entrada en el que cada una de las filas corresponde a un sujeto, y las columnas indican la categorización establecida con los cambios que anhelan.

Tabla 15. Anhelan cambios para favorecer la creatividad en los discentes

Sujetos	Respuestas	Metodología			Políticas educativas			Contextos educativos		
		Formación del docente (técnicas; naturalidad; holístico)	Potenciar al alumno (autonomía; interés; pensamiento divergente)	PBL*: actividades abiertas, significativas; juego	Interdisciplinariedad	Más reconocimiento del ámbito artístico	Optimizar el horario	Cualquier ámbito educativo (familias)	Espacios flexibles	Mayor implicación de la administración
P1	Deberíamos eliminar el miedo al error y potenciar el individualismo.		X							
P3	Sería necesario que se considerase una acción posible de trabajo desde cualquier ámbito educativo.							X		
P4	Todos deberíamos saber diferentes técnicas para fomentar la creatividad. Por ejemplo, aprender lengua a través de juegos didácticos, también historia; promocionar concursos, sería motivador, igual en mates.	X			X					
P5	El trabajo por proyectos abiertos me parece interesante en este sentido, pero sólo cuando surge del grupo de alumnos.		X	X						
P6	Hacen falta más especialistas y dar más importancia al trabajo artístico.	X				X				
P9	Los trabajos deberían ser más abiertos, no tan pautados; que se pudieran resolver de distintas formas.		X	X						
P10	La creatividad se debería educar desde cualquier asignatura, no solamente desde las artes plásticas.				X					
P11	Se debería dar más libertad y tener confianza en las posibilidades de los alumnos.		X							
P13	Debería ser más natural, y no tan forzado.	X								
P14	Podemos hacer muchas aproximaciones a la creatividad desde muchos puntos distintos.				X					
P15	Hay que educar de forma que se activen sus cerebros, que busquen, comparen y prueben. Después, que sean valientes y se diviertan.		X							
P20	Más horas y más compromiso con la administración.						X		X	

(* PBL: *problem based learning* (aprendizaje basado en problemas).

Tabla 15 (cont.)

Sujetos	Respuestas	Metodología			Políticas educativas			Contextos educativos		
		Formación del docente (técnicas; naturalidad; holístico)	Potenciar al alumno (autonomía; interés; pensamiento divergente)	PBL*; actividades abiertas, significativas; juego	Interdisciplinariedad	Más reconocimiento del ámbito artístico	Optimizar el horario	Cualquier ámbito educativo (familias)	Espacios flexibles	Mayor implicación de la administración
P21	Deberíamos disponer de espacios adecuados para el uso, y también deberíamos disponer de más horas para su cultivo.					X		X		
M23	Generar situaciones que conecten lo bello, lo bueno y lo verdadero.	X								
P24	Tendría que trabajarse más por proyectos y talleres interdisciplinares.			X	X					
P25	Menos horas y más compromiso.					X			X	
M27	Considero que es necesario repensar y replantear el lugar de las artes no sólo en la escuela básica sino también en la formación de los docentes, que tendría que estar enfocada en la vivencia de las artes, en la exploración y experimentación que éstas implican, y no tanto en la reflexión sobre los movimientos artísticos en la historia del arte.	X		X		X				
P28	Para desarrollar la creatividad se necesita un mínimo de tranquilidad.		X							
P29	Cambiar la mentalidad del docente, reconsiderar nuestra labor educativa que permita tener momentos de juego que denoten la creatividad en los alumnos [...]; romper tabúes en cuanto a que somos adultos; podemos y tenemos la capacidad de desarrollar procesos para hacernos más creativos.	X		X						
M33	Se debería trabajar en todas las materias, dando como protagonistas los avances del alumno. Las clases deberían ser más prácticas y vivenciales, y menos teóricas.		X	X	X					
P35	Debería ser una materia en sí misma que se trabaja a modo de proyecto globalizado para entender cómo se puede aplicar y potenciar desde diferentes áreas de conocimiento.			X	X					

Tabla 15 (cont.)

Sujetos	Respuestas	Metodología			Políticas educativas			Contextos educativos			
		Formación del docente (técnicas; naturalidad; holístico)	Potenciar al alumno (autonomía; interés; pensamiento divergente)	PBL*: actividades abiertas, significativas; juego	Interdisciplinariedad	Más reconocimiento del ámbito artístico	Optimizar el horario	Cualquier ámbito educativo (familias)	Espacios flexibles	Mayor implicación de la administración	Más recursos económicos
P38	Sería necesario cambiar concepciones y realizar prácticas creativas más significativas, mayores implicaciones del sistema educativo. Cursos de formación para el profesorado, propuestas significativas interdisciplinarias, incorporación a las escuelas de profesionales que trabajen con propuestas creativas de diferentes disciplinas.	X		X	X					X	
P39	Debería cambiar el paradigma educativo, pasando las asignaturas a favorecer las cuatro operaciones mentales básicas, dentro de las que se encuentra la "dialéctica".				X						
P40	Un modelo basado en los intereses del alumnado, que aprenda desde sus motivaciones y que sea capaz de ser libre para explorar, que le otorguemos esa libertad.		X								
M41	Más formación por parte de los docentes. También se debería replantear el horario, sin olvidar a las familias, las cuales deberían recibir formación e información. Pues es una información compartida, no sólo de la escuela, la de hacer crecer personas de manera integral. La comunidad educativa debe volcarse, y para ello necesita más inmersión económica y recursos.	X					X	X		X	
P42	Sensibilizar más a los docentes.	X									
P45	Minimizar las horas en que tenemos a la juventud cerrada en los institutos, y que habrá tiempo para aprovechar y hacer cosas, responsabilizarse de su tiempo, enseñarles a llenarlo de verdad, siendo críticos, comprometidos y creativos.		X				X				
M46	Sería necesario formar a los maestros y maestras en este aspecto para aplicarlo en diferentes asignaturas.	X			X						
P47	Debería darse formación a los profesores para que ellos tengan mejores herramientas para empezar [sic] la creatividad con los estudiantes.	X									
Total		11	9	8	9	2	5	2	1	4	1

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 1 del bloque III (III.1).

Sus respuestas nos sugieren en primer lugar cambios en la metodología (véase **Tabla 15**). En este sentido, manifestaban interés en reforzar la figura del docente como pieza fundamental para la buena transmisión de la creatividad. Para ello proponían que se formara a los docentes en técnicas y herramientas para implementar en el aula, y de esta forma fomentar la autonomía en el aprendizaje del alumno.

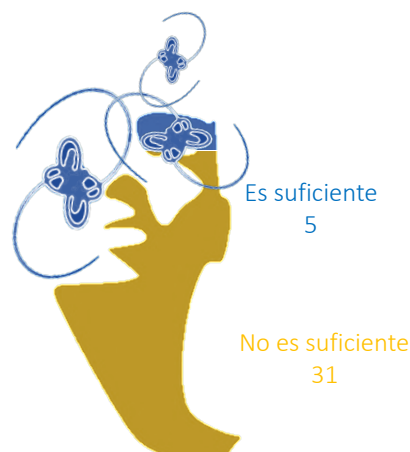
Renovar las políticas educativas se considera en segundo lugar por grado de importancia. De sus respuestas recogimos que la creatividad no sólo es un valor propio del ámbito artístico, sino que, por su carácter interdisciplinar, se podría trabajar en cualquier área. Asimismo, declararon la importancia de reorganizar el horario lectivo para obtener más horas de trabajo en el desempeño de la creatividad.

Finalmente, existe una cierta preocupación en replantear el contexto educativo en aspectos como la apertura de la educación al ámbito familiar y cultural.

Pregunta 2. ¿Crees que el goce en el arte se tiene presente y se desarrolla suficientemente en el ámbito educativo? Define tus razones. En caso contrario, ¿qué sería necesario cambiar?, ¿cómo crees que debiera aplicarse?

Indagar en el desarrollo del goce artístico en los contextos educativos nos lleva a considerar las limitaciones y/o facilidades que éstos presentan. Así, tenemos en cuenta la percepción que expresan los encuestados en sus respuestas sobre si considera ese desarrollo suficiente o no (se han considerado aquellas respuestas en que claramente contestaron sí o no a la pregunta) (Véase **Figura 28**).

Figura 28. Los contextos educativos limitan o favorecen el goce artístico



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 2 del bloque III (III.2).

Según se observa en la **Figura 28**, una muestra limitada de sujetos ve adecuado el trabajo del goce en el arte en los contextos escolares. Consideran que se desarrolla en los primeros años de la infancia y que cada vez más existe la tendencia a divulgar espacios que promueven la imaginación en los centros educativos.

La **Tabla 16** presenta la categorización que extraemos de las respuestas que consideran que no es suficiente la implementación del goce artístico. La tabla recoge las categorías y la agrupación de respuestas recogidas en diferentes subcategorías.

Tabla 16. Razones que limitan el desarrollo del goce artístico en los contextos educativos

	Sujetos
Políticas educativas	
Se da poco valor al arte	M26; P35; P37
Sólo se potencia en el arte	P3; M51
Poca libertad	P21
Faltan horas	P1
Mediocridad del sistema	P7
Metodología	
No se trabaja, muy difícil de desarrollar	P8; P9; P10; P14
Repetición y exceso de información	P11
Muy pautado	M49
Poca formación en los docentes	P2; M26; M42; P48
Unidireccional	M41
Más importancia a las áreas instrumentales	P4
Poca relevancia	P5
Se da más énfasis al contenido y no a las conexiones que el estudiante puede hacer	M27
Falta de motivación	P37; P47
Acotado a la técnica y al dibujo	P38; P40
Contextos educativos	
Tiene poco valor para las familias	P20; M26; P35

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 2 del bloque III (III.2).

Existe una clara tendencia a cuestionar la metodología impartida por el profesor como limitadora para potenciar el goce artístico. Encontramos que sus respuestas son contundentes al evidenciar que se tiende a utilizar un método muy pautado y unidireccional que hace que la transmisión del valor sea difícil de desarrollar. A su vez, muestran preocupación por la escasa formación del docente en este valor.

Asimismo, se deduce que el goce artístico está unido inexorablemente a la creatividad: ... lo he descrito en la pregunta anterior; ... sí, [en] las escuelas que sí trabajan con la creatividad; no entiendo el arte sin el goce al crearlo; se dejan espacios para la imaginación.

En cuanto a los cambios que nos aportan, los agrupamos teniendo en cuenta la similitud de sus respuestas (véase **Tabla 17**).

Tabla 17. Anhelan cambios para favorecer el goce artístico en los discentes

Sujetos	Respuestas	Metodología				Políticas educativas			Contextos educativos			
		Formación docente	Potenciar al alumno (sensibilidad)	PBL, actividades abiertas, significativas, juego, objetivos y programaciones	Apreciación y conexión con la obra	Uso de las TIC	Interdisciplinariedad	Optimizar los horarios (visual y plástica)	Menos ratio	Recursos económicos, administración	Ampliar a espacios socioculturales (museos, al aire libre, familias)	Formar a las familias
P2	Hay que intentar primero educar al profesorado de otras materias consideradas "más importantes".	X										
P3	Se podría hacer una pedagogía más amplia desde otros campos para que el goce estético se pudiese trabajar desde otras áreas.					X						
P4	Pensar que el goce en el arte aumenta la sensibilidad del niño y le hace ver las cosas con la mente más abierta. Acostumbrarlos, al llevarlos a museos, a observar arte, e incluso a pintar al aire libre.		X							X		
P5	Para estimularlo, lo que obviamente haría es incluir más horas de educación visual y plástica en el currículo.						X					
P10	...tendríamos que sentir haciendo cualquier actividad.					X						
P11	Se tendría que dar más libertad, y [tener más] confianza en las posibilidades de los alumnos.	X										

Tabla 17 (cont.)

Sujetos	Respuestas	Metodología			Políticas educativas			Contextos educativos				
		Formación docente	Potenciar al alumno (sensibilidad)	PBL, actividades abiertas, significativas, juego, objetivos y programaciones	Apreciación y conexión con la obra	Uso de las TIC	Interdisciplinariedad	Optimizar los horarios (visual y plástica)	Menos ratio	Recursos económicos, administración	Ampliar a espacios socioculturales (museos, al aire libre, familias)	Formar a las familias
P15	Con nuevas mentes. Actualizarse.	X										
P16	Los cambios necesarios pasarían por un cambio de paradigma. Bajada de ratio, atención más individualizada, metodologías como PBL desde un empoderamiento real del alumnado como protagonista de su proceso de aprendizaje.		X	X				X				
P21	Debemos trabajar en libertad, que nos lleve al goce.		X	X								
P22	Se debería contemplar el especialista de plástica o el motor que lo haga funcionar, como en todos los ámbitos.	X										
M27	Estar frente a la obra puede ser toda una experiencia, y sería recomendable que así fuera. Los docentes pueden mostrar producciones en clase con infinidad de recursos en la red, y a partir de ello diseñar actividades que impliquen la apreciación de la obra a partir de establecer relaciones personales con la misma, así como actividades expresivas. También pueden utilizarse obras artísticas (plástica, danza, teatro, música) par explicar contenidos históricos, científicos y geográficos y no exclusivamente para la clase de arte.				X	X	X					

Tabla 17 (cont.)

Sujetos	Respuestas	Metodología				Políticas educativas			Contextos educativos			
		Formación docente	Potenciar al alumno (sensibilidad)	PBL, actividades abiertas, significativas, juego, objetivos y programaciones	Apreciación y conexión con la obra	Uso de las TIC	Interdisciplinariedad	Optimizar los horarios (visual y plástica)	Menos ratio	Recursos económicos, administración	Ampliar a espacios socioculturales (museos, al aire libre, familias)	Formar a las familias
P28	Cambiaría los fondos económicos que llegan de las instituciones educativas por mayores recursos que se decanten directamente en los escolares. Aplicando estos recursos en elementos artísticos que permitan nuevos lenguajes expresivos en los escolares.		X						X			
P29	Una mente abierta es necesaria para poder cambiar o migrar hacia estados de desarrollo más efectivos. Aplicar en uno mismo y permitirse el goce en el arte.	X		X								
M33	Se deberían cambiar los objetivos y las programaciones.			X								
P35	Creo que habría que formar también al resto del equipo docente y a las familias en cómo las artes y las prácticas educativas que emergen de ellas pueden mejorar sus vidas y las de sus hijos, o al alumnado, y de cómo lo han hecho ya. Y, claro está, vivenciarlo.	X									X	
P40	Aprender a ver y a entender el mundo, o que [el alumno] explore posibilidades. Hay que potenciar su vertiente expresiva, tomar conciencia del enorme placer que nos produce el descubrimiento, la creación. Hay que dar libertad; los alumnos y las alumnas siempre nos sorprenderán.		X		X							

Tabla 17 (cont.)

Sujetos	Respuestas	Metodología					Políticas educativas				Contextos educativos		
		Formación docente	Potenciar al alumno (sensibilidad)	PBL, actividades abiertas, significativas, juego, objetivos y programaciones	Apreciación y conexión con la obra	Uso de las TIC	Interdisciplinariedad	Optimizar los horarios (visual y plástica)	Menos ratio	Recursos económicos, administración	Ampliar a espacios socioculturales (museos, al aire libre, familias)	Formar a las familias	Espacios flexibles
M41	Quizá si la comunidad educativa se implicara más, si desde el departamento aportara más dinero para recursos, si las escuelas que sí trabajan con la creatividad explicaran cómo lo hacen, si los docentes, por vocación, se formasen permanentemente.	X							X		X		
M44	El sistema.							X					
P47	Es necesario llevar dentro del sistema educativo la importancia de este tema y, a su vez, de la implementación de este tipo de actividades para formadores.	X						X					
P48	Empezar por la formación del profesorado; difícilmente se podrá mejorar en este aspecto si el profesorado no lo secunda. Y crear paredes que hablen, transmitan belleza.	X			X								
M49	Tendría que ser más libre.		X										
Total		8	7	5	4	1	4	1	1	4	2	1	1

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 2 del bloque III (III.2).

Se extraen cinco propuestas de mejora en la categoría de metodología, que se organizan teniendo en cuenta el grado de importancia expuesto por los sujetos (véase **Tabla 17**):

1. Formación docente: actualización y formación permanente de los docentes.
2. Potenciar al alumno (sensibilidad): fomentar la sensibilidad y la exploración del entorno sociocultural en el alumno para que descubra su vertiente expresiva.

3. Implementación de proyectos, actividades abiertas, significativas, juegos, objetivos y programaciones: inclusión en los objetivos y programaciones didácticas, actividades de carácter abierto y flexible que fomenten la expresión libre.
4. Desarrollar la apreciación y conexión con la obra: enseñar a los alumnos la capacidad de apreciación de una obra artística que les ayude a conectar con sus conocimientos previos.
5. El uso de las TIC: utilizar los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y a partir de éstas crear infinitas posibilidades.

Encontramos cuatro sugerencias en la categoría de políticas educativas:

1. Interdisciplinariedad: trabajar el goce artístico desde una pedagogía más amplia que vincule otros ámbitos y áreas de conocimiento.
2. Optimizar los horarios: incluir más horas lectivas en el área de educación visual y plástica.
3. Menor ratio: bajada de ratio para atender de una forma más personalizada a los alumnos.
4. Recursos económicos e implicación de la administración: utilizar los recursos económicos para aplicarlos en eventos artísticos que permitan nuevos lenguajes expresivos.

Por último, los tres cambios propuestos en la categoría de contextos educativos son los siguientes (véase **Tabla 17**):

1. Ampliar a espacios socioculturales (museos, actividades al aire libre...): expandir el aprendizaje del goce artístico fuera del contexto del aula.
2. Formar a las familias: sensibilizar a las familias del poder transformativo del arte.
3. Espacios flexibles: crear ambientes y espacios abiertos y libres para fomentar la exploración, la reflexión y la creación.

Pregunta 3. Define tu propuesta “ideal” para desarrollar la creatividad en el arte. (Especifica brevemente el título, los objetivos, el nivel, los contenidos, los recursos y la metodología que utilizarías.)

En esta pregunta, el análisis se centra en desglosar las respuestas en las siguientes categorías:

1. Título
2. Objetivos
3. Nivel
4. Contenidos
5. Recursos
6. Metodología

1. Título

La **Tabla 18** presenta diferentes temáticas que se relacionan con el entorno sociocultural y la identidad personal. Las propuestas se relacionan con el autorretrato y el uso de diferentes lenguajes artísticos, así como con la evocación de emociones y el uso del arte en nuestro entorno.

Tabla 18. Títulos de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
Sociocultural	El mundo de los artistas	P4
	Mis historias con Barradas	P39
	¿Y esto es arte?	P29
Identidad	Fotografía de retrato y autorretrato	P3
Exploración	¿Qué puedo hacer?	P21
	Pinta como tú sólo sabes	P51
Lenguaje artístico	Lenguaje expresivo a partir de diferentes técnicas	P28
Emociones	Vive y siente el arte	M33
	¿Cómo te sientes?	P20
Utilidad del arte	¿Qué pueden hacer las artes por nosotros?	P35
Naturaleza	Arte y naturaleza en la formación inicial del profesorado de infantil	P38

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 3 del bloque III (III.3).

2. Objetivos

En la **Tabla 19** agrupamos las respuestas en diferentes tipologías obteniendo como evidencias los siguientes bloques: autorretrato/retrato, valores, técnicas artísticas, cualidad de los objetos, valor social, cultura, interdisciplinariedad y naturaleza.

Tabla 19. Objetivos de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
Autorretrato/retrato	Trabajar la imagen personal.	P3
	Reflejar cómo te muestras y qué perciben de tu imagen personal.	
Valores	Desarrollar la sensibilidad del alumno.	P4
	Desarrollo de las capacidades y conexiones neuronales.	P19
	Despertar el interés, implicar al grupo, colaborar y, sobre todo, crear.	P21
	Lograr la madurez artística del alumnado, desarrollando conceptos como el equilibrio, la forma, la composición, el tono cromático.	P12
Técnicas artísticas	Desarrollar diferentes lenguajes artísticos a partir de diferentes técnicas que permitan explorar la creatividad y estimulen el goce en los escolares.	P28
Cualidad de los objetos	Desarrollar la creatividad en lo personal y en lo colectivo mediante objetos no comunes o "quitar" al objeto su cualidad de origen.	P29
Valor social	Entender, vivenciar y valorar cómo las artes nos hacen mejores personas y mejor sociedad.	P35
Cultura	Se pretende que los alumnos adquieran, la siguiente competencia: actualizar la concepción de la educación artística infantil y el arte contemporáneo.	P38
Interdisciplinariedad	Promover procesos de creación desde diferentes áreas.	P39
Naturaleza	Rediseñar un espacio del patio en grupos de 4.º o 5.º de primaria	M46

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 3 del bloque III (III.3).

3. Nivel

En la **Tabla 20** presentamos el nivel educativo al que van dirigidas las actividades descritas. Subrayamos que la gran mayoría no especifican ni la edad ni el nivel a la cual van dirigidas las propuestas. Es por ello que esta categoría no nos resulta del todo significativa.

Tabla 20. Niveles de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
ESO	Primero de la ESO	P4
Bachillerato	Bachillerato	P28
Superior	Superior	P29
Todos	Todos	P35
	Educación primaria; ciclo básico; bachillerato (adecuado)	P39
EPRI	Grupos de 4.º o 5.º de educación primaria	P47

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 3 del bloque III (III.3).

4. Contenidos

Agrupamos aquellos contenidos que se vinculan a una misma categoría o similar (véase **Tabla 21**). Detectamos que la cultura es un tema recurrente en las diferentes categorías que se han mencionado. De igual forma, trabajan el estudio biográfico y artístico de un artista para extrapolarlo a su realidad contextual.

Tabla 21. Contenidos de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
Imagen	Iluminación, encuadre y posición de la cámara.	P3
	La imagen corporal y su extensión en las redes sociales.	
Cultura	Trabajar cada trimestre a un artista, reproduciendo por grupos diferentes obras de arte y con diferentes técnicas. Proyecto interdisciplinar. Promover el debate sobre lo que han visto.	P4
	Identificar valores. Reconocer estructuras artísticas. Respetar la opinión ajena. Aplicar y reconocer la historia del arte.	P28
	Se analiza y valora una experiencia educativa relacionada con el arte contemporáneo de fin de siglo, centrada en unas actividades que vinculan el arte y la naturaleza.	P38
	Observación, análisis e interpretación de obras en el periodo. Producción de textos, producción de imágenes.	P39
Escultura	Elaborar una escultura que tenga un significado particular en relación con estar en el espacio escolar. Tomarán dos sillas, recorrerán y verán las otras esculturas, y harán duplas o tríos según su afinidad y reelaborarán la escultura. Describirán a los demás el sentido de su escultura.	P29
Creatividad	¿Por qué nuestra sociedad valora tanto la creatividad y tan poco las artes? ¿Qué tiene que ver la creatividad con las artes? ¿Qué nos enseñan los artistas sobre la creatividad? ¿Qué nos enseñan otros profesionales sobre la creatividad? ¿Cómo podrías potenciar tu gozo creador?	P35

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 3 del bloque III (III.3).

5. Recursos

En la **Tabla 22** estructuramos los diferentes recursos que nos han aportado, pero, al igual que en la categoría de nivel, los resultados obtenidos no nos han llevado a entrever un criterio significativo por el cual podamos extraer datos excluyentes.

Tabla 22. Recursos de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
Audiovisual	Soportes audiovisuales	P3
	Diferentes técnicas. Visionar una película.	P4
Espacio del aula /técnicas	Disponer de un aula y material adecuados	P12
	Diversos materiales artísticos	P28
	Se ha de dar cuatro recursos y herramientas para poder hacer camino, el nivel depende de cada alumno.	P11
Objetos	Sillas y mesa-banco	P29

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 3 del bloque III (III.3).

6. Metodología

En la **Tabla 23**, se agrupan las respuestas en once bloques temáticos: mimetismo, proyectos, ampliación de contextos educativos, deconstrucción, interdisciplinariedad, imaginación/reflexión, técnicas artísticas, trabajo colaborativo, cultura, *art and the built environment* y espontaneidad. Observamos que, aunque las propuestas no han sido muy detalladas, deducimos en ellas diferentes formas de despliegue de la creatividad.

Tabla 23. Metodología de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
Mimetismo	Dar ejemplo	P2
Proyectos	Una metodología de trabajo combinada de clases magistrales y talleres de trabajo personal en parejas de alumnos con un proceso de idea, proyecto y propuesta formal guiada por soportes audiovisuales y por los docentes	P3
	Que el alumno participe constantemente en el proyecto, diga los pros y contras. Yo, una simple guía.	P4
	Una lluvia de ideas sobre lo que creen las alumnas que se puede hacer con el material. Todo se recoge en un dossier de trabajo, que incluirá todo el proceso. Ajustarse a la idea de las alumnas.	P21
Ampliación de contextos educativos	Salir del contexto del aula y volver al taller del artista. Explorar colaboraciones fuera del ámbito académico.	P7

Tabla 23 (cont.)

Temas	Respuestas	Sujetos
Deconstrucción	Crea destruyendo	P15
	Crear	P18
Interdisciplinaria- riedad	Grupo de alumnos que vibren y contagien su entusiasmo. El teatro, la música y la pintura pueden ser tres disciplinas que ayudan a conseguirlo.	P48
	Proyecto compartido entre danza, música, lengua y educación visual y plástica: "painting music-dancing pictures"	P25
Imaginación/ reflexión	Lo más importante es generar en los participantes confianza para explorar y hacerlos sentir que son capaces de imaginar y crear. Se genera a través de preguntas que inviten a la reflexión o a la ocurrencia de ideas, no a la búsqueda de una respuesta correcta. La consideración de materiales con los cuales se explorará y experimentará también.	M27
Técnicas artísticas	Enseñanza del uso y aplicación de los elementos básicos	P28
Trabajo colectivo	Trabajo individual y colectivo	P29
Cultura	Descubrimiento por parte de los alumnos de las características del arte en cada época, y que pudiesen crear y componer una obra en la época, que se sientan más identificados. Máximo 10 alumnos por aula.	M33
	Conocer y admirar a un artista y su obra es un buen camino.	P24
	Asistir a un museo, analizar e interpretar una obra del artista con pautas. Plantear una situación. ¿Dónde vivía esa persona? ¿A qué se dedicaba? ¿Qué pasó antes don dicha persona? ¿Qué pasó después? Redactar lo anterior. Crear otras dos imágenes para dicha historia que deben guardar alguna relación con las características vistas en las obras del artista.	P39
	Enseñar variedad de obras de otros artistas, explicar sobre ellos.	P43
Art and the built environment	Tres fases: 1) Debate sobre la experiencia de cada alumno con el arte público contemporáneo; investigar sobre las relaciones entre arte y naturaleza. 2) Explorar un entorno natural próximo y planificar una intervención en él; metodología "art and the built environment". 3) Realizar un proyecto didáctico para educación infantil basado en lo aprendido hasta el momento.	P38
	Observar qué espacios del patio quieren rediseñar, y crear una pequeña maqueta con diferentes materiales traídos de casa.	M46
Espontaneidad	Libertad de creación en equipo por medio de cualquier herramienta plástica; el abordaje de un tema de interés específico.	P47
	Libertad a la hora de elegir técnicas y propuestas.	P12
	Libertad	P50

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 3 del bloque III (III.3).

Por último, en la siguiente **Tabla 24** se exponen aquellas propuestas difíciles de agrupar en una categoría específica.

Tabla 24. Temáticas de la propuesta ideal para desarrollar la creatividad en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
Espontaneidad	La única manera de ser creativo reside en no pretender serlo.	P1
	... crear un espacio para que la creatividad se dé de manera espontánea, sin organización.	P14
	Mirada y percepción abierta, improvisación y placer estético.	P22
	Dejar que los niños se puedan expresar	P42
Temporalización	Tiempo para desarrollarlo	M17
	Tiempo, recursos y formación	M26
Interdisciplinaria- riedad	Lo puedes trabajar en todos los campos, ámbitos y niveles.	P13
No propuesta	Sería absurdo intentar hacer aquí una propuesta seria, hace falta mucho estudio y tiempo.	P13
	No tengo una propuesta ideal.	P9
	Ufff, todo esto aquí no me cabe...	P16
	No contestaré a esto.	P36
	Trabajar de otra manera	P44
Actitud del docente	Los docentes han de cambiar el chip para que se sientan capaces de crear y rompan con todos esos estereotipos "estéticos" acerca de necesitar generar algo "bonito" para exponer; lo importante es el proceso.	M27
	De todos los docentes del centro, sacar la idea...	P6
	Saber entender que es la creatividad desde cualquier ámbito. Teniendo herramientas; y, al acabar el curso, haber aprendido a desarrollar la expresión artística que todos tenemos.	P10

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 3 del bloque III (III.3).

Pregunta 4. Define tu propuesta "ideal" para desarrollar el goce en el arte. (Especifica brevemente el título, los objetivos, el nivel, los contenidos, los recursos y la metodología que utilizarías.)

Se busca detectar nuevamente la percepción respecto a la aplicación del goce artístico considerando las siguientes categorías:

1. Título
2. Objetivos
3. Nivel
4. Contenidos
5. Recursos
6. Metodología

1. Título

Observamos que muy pocas respuestas muestran el título de su propuesta ideal, pero en aquellas que lo expresan destacamos la temática cultural y las emociones (véase **Tabla 25**).

Tabla 25. Títulos de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
Cultura	Koons y los significados ocultos	P29
Emociones	Déjate impregnar por el arte	P33
	Me miras a los ojos y es algo único	P39

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 4 del bloque III (III.4).

2. Objetivos

Encontramos poca incidencia en aportar objetivos específicos para trabajar el goce artístico. De las repuestas de los encuestados deducimos cuatro bloques temáticos: contexto, conexiones, comunicación y autonomía. (Véase **Tabla 26**.)

Tabla 26. Objetivos de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
Contexto	Presentar y experimentar una obra o vivencia artística. Conocer los contextos en los que ha sido concebida y acercarse a los lenguajes expresivos que la han hecho posible.	P3
Conexiones	Disfrute del arte y disfrute al recuperar los significados o propósitos del artista.	P29
Comunicación	Interpretar mensajes connotativos en las obras y valorar la capacidad de comunicación del artista.	P39
Autonomía	Expresar la opinión personal, respetando las aportaciones de los otros; participar activamente en todo proceso; tener iniciativa y autonomía propias delante de decisiones; identificar características (forma, color, técnica del artista). Manifestar interés y respeto por las producciones artísticas.	P41

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 4 del bloque III (III.4).

3. Nivel

En la **Tabla 27** observamos que el nivel educativo al que van dirigidas las actividades no especifican ni la edad ni el nivel a los cuales van dirigidas las propuestas. Por ello, esta categoría no nos resulta del todo significativa.

Tabla 27. Niveles de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
Superior	Superior	P29
	Superior	P39
Todos	Indistinto con adecuación del discurso	P3
Infantil	Educación infantil (4 años)	M41
ESO	4.º de la ESO	P48

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 4 del bloque III (III.4).

4. Contenidos

Las respuestas de los contenidos están agrupadas en cuatro temáticas: contextos, cultura, imagen y creatividad. Destacamos que un sujeto valora explícitamente que el goce artístico y la creatividad difícilmente se podrán trabajar de forma independiente ya que se tiende a entender los dos valores de forma globalizada (véase **Tabla 28**).

Tabla 28. Contenidos de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
Contexto	Contexto, presentación y experiencia de la obra artística	P3
	Creación de un museo de arte contemporáneo	P48
Cultura	Elección de una obra artística de Jeff Koons que les cause gozo o placer	P29
Imagen	Sintaxis de la imagen, denotación, connotación	P39
Creatividad	Hacer propuestas para desarrollar un contenido a través de la creatividad haciendo gozar sobre ello a los niños y niñas. No lo veo claro de forma separada, porque se trabaja de forma globalizada. Expresión de las propias emociones como medio del lenguaje artístico, la curiosidad y la iniciativa por hacerse preguntas, buscar información de diferentes fuentes y compartirlas, el trabajo de la psicomotricidad fina, el deseo de la autonomía, creatividad y libre expresión, la sensibilidad y el interés por la exploración de las posibilidades plásticas del entorno, la ejercitación de destrezas manuales, como recortar.	P41

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 4 del bloque III (III.4).

5. Recursos

Deducimos de sus respuestas que los recursos que utilizan son formas de potenciar el goce en el arte. Agrupamos seis categorías que se extraen de sus propuestas: económicos, espacio aula/técnicas, obra de arte, material artístico, contextos educativos y material audiovisual. Observamos nuevamente el uso de material y técnicas artísticas como elemento clave para potenciar la experiencia estética (véase **Tabla 29**).

Tabla 29. Recursos de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
Económicos	Los [recursos] propios del centro educativo, y colaboración con instituciones o profesionales de tipo público o privado.	P3
Espacio aula/ técnicas	Se ha de dar cuatro recursos y herramientas para poder hacer camino; el nivel depende de cada alumno.	P11
Obra de arte	Obra artística de Koons	P29
Material artístico	Con el descubrimiento de materiales y sus cualidades para ser utilizados en procesos artísticos	P38
	Lápiz, pinceles, tijeras; material fungible (papeles, cartulinas, colores...), pinturas acrílicas y pinceles	M41
Contextos educativos	Excursiones a museos	M41
Material audiovisual	Vídeos, imágenes, pantalla digital, web	M41

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 4 del bloque III (III.4).

6. Metodología

De forma similar a las propuestas del apartado creatividad, nos encontramos doce bloques temáticos que los encuestados valoran como buen método para desarrollar el goce artístico en su actividad docente: cultura, actitud docente, identidad, estética, ampliación de contextos, gamificación, apreciación, naturaleza, motivación, evaluación competencial, materiales/técnicas y *design thinking*. Remarcamos que algunos encuestados defienden ampliar el contexto educativo a las familias para ayudar a incrementar el goce artístico en los alumnos (véase **Tabla 30**).

Tabla 30. Metodología de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
Cultura	Una actividad basada en el conocimiento y la experiencia de una obra artística o un concierto o una exposición. Metodología inversiva dentro de la obra o experiencia tanto dentro del centro educativo como en un ámbito artístico específico	P3
	Crear un museo de arte contemporáneo. Las guías, las alumnas. Todo el colegio pasaría por él. Con reproducciones de obras de Van Gogh, Kandinsky, Renoir, Cézanne y Manet	P48
	Creación de un mural a través de trabajo cooperativo. Después de una excursión a un museo, los niños han de indagar en la técnica del artista	P41
Actitud docente	Romper con la idea de la inutilidad del arte y descubrir sus potencialidades emotivas, perceptivas y reflexivas. Una vez que los docentes lo experimenten, podrán comprender su importancia e idearan diferentes posibilidades para incluir prácticas u obras artísticas en sus clases	M27
Identidad	Proceso de investigación personal a partir del cual el escolar busca su identidad artística expresiva. Los demás elementos considero que serían iguales a los de la creatividad	P28
Estética	La indagación interna y sobre la obra del artista en mención. Derivar de ahí significados personales en cuanto a los referentes estéticos-gozosos de cada alumno. Investigar los verdaderos motivos para la construcción de la obra elegida, contrastar con los significados personales. Diseñar una obra de acuerdo con los parámetros-significados estéticos personales	P29
Ampliación de contextos	Participar de la experiencia vivencial del arte en cualquiera de sus expresiones (conciertos, exposiciones, etc.)	M33
	Visita a museos con una breve guía de observación y análisis que pretende favorecer el vínculo obra-observador	P39
	A través del trabajo por proyecto, buscan información con la ayuda de sus familias y la comparten en clases. Elaboran una noticia para la web de la clase para invitar a toda la comunidad educativa a la exposición de los murales	M41
Gamificación	Juego, fomentando la socialización con el trabajo cooperativo	M41
Apreciación	A partir de los conocimientos previos, plantear propuestas de forma globalizada	M41
Naturaleza	Hacerles participar cuidando el entorno y el clima	M41
Motivación	Ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje, invitando a las familias a participar	M41
Evaluación competencial	Documentación evaluativa, continua y formativa del proceso de enseñanza y aprendizaje, compartiéndolo con los niños, las familias y el ciclo.	M41
Materiales/ técnicas	Experimentar con variedad de materiales, buscar un tema que les lleve a emocionarse (las emociones funcionan muy bien), y darles espacio y tiempo para realizarlos.	P43
	La experimentación de diversas emociones y sensaciones por medio de herramientas artísticas; en la cual cada integrante tiene que desarrollar [algo] para que otros participantes experimenten.	P47
Design thinking	Metodología design thinking	P48

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 4 del bloque III (III.4).

En la **Tabla 31** se plasman aquellas respuestas que no se han agrupado en las anteriores categorías y que hemos recogido en diferentes bloques. En nuestro análisis de contenido encontramos que un alto número de propuestas nos remiten a la pregunta III.3, sobre la propuesta “ideal” para desarrollar la creatividad en el arte. anterior (propuesta ideal de la creatividad). De este análisis de datos deducimos que los encuestados vinculan (de forma consciente o inconsciente) la creatividad y el goce artístico en sus prácticas docentes.

Tabla 31. Temáticas de la propuesta ideal para desarrollar el goce en el arte

Temas	Respuestas	Sujetos
	Lo mismo que he puesto a arriba.	P2
	Ídem	P12
	Ya lo he contestado en la [pregunta] tres.	P4
	Lo mismo	P6
	Lo mismo	P10
	Bis anterior	P13
Creatividad	Mi propuesta sería crear espacios donde la creatividad constituya un conjunto de posibles. Dar más libertad y posibilidades sería una buena metodología de comienzo.	P14
	Crea destruyendo.	P15
	Ídem	P16
	La mejor manera es experimentar la creación artística.	M17
	Lo dicho	P19
	¿Cómo te sientes?	P20
	La propuesta anterior también nos sirve para desarrollar el goce en el arte.	P21
	Mirada y percepción abierta	P22
	Ídem	P25
	Tiempo, recursos y formación	P26
	Entiendo que la propuesta descrita en el apartado anterior puede llevar implícita el disfrutar con la exploración del entorno, con el descubrimiento de materiales y sus cualidades para ser utilizados en procesos artísticos.	P38
	La misma propuesta	M46
	Es la misma repuestas que la tres. Están repetidas. Eso sí que es goce artístico.	M51
Apreciación	Me gusta pensar y poder transmitir que cada cual se cree su historia del arte, sus autores preferidos aquellos que le generan placer.	P1
No propuesta	No la he desarrollado.	P8
Emoción	Disfrutar con lo que a uno le gusta para luego ir añadiendo alternativas.	P24
Escritura	Un modelo similar a las pautas de escritura, cuando se empiezan a obtener resultados que experimentan dosis de satisfacción, identificación y placer.	P31
Libertad	Dejar que cada uno exprese sus emociones y sentimientos, valorarlos.	P42
Motivación	Trabajar un proyecto donde el alumno se sienta motivado e implicado.	P44

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 4 del bloque III (III.4).

2.9. Interpretación de los datos

Las respuestas obtenidas nos permiten definir la situación actual en que se encuentran los valores de la creatividad y del goce artístico en la práctica educativa. Esto nos permite aportar argumentos significativos de lo que ya se conoce y/o se cree de ambos valores en los entornos educativos, si fuera necesario.

Los datos extraídos del análisis nos permiten aportar valoraciones y asunciones que nos facilitan la realización del informe de conclusiones de la investigación. Subrayamos que el cuestionario no tiene como objetivo ni juzgar ni evaluar los conocimientos de los docentes, sino más bien tomar sus argumentos como modelo de mejora reflexiva y efectiva de los valores de la creatividad y del goce artístico en los contextos educativos actuales.

El marco teórico en el que se sitúa la investigación se fundamenta en dos aspectos esenciales:

- La creatividad: educación artística y valor social.
- El goce artístico: educación artística y valor social.

Estos aspectos se incluyen en la hipótesis de estudio y nos permiten comparar y corroborar las categorías con las respuestas aportadas por los sujetos. Interpretamos en sus argumentos factores personales, emocionales, ambientales y profesionales que conforman la realidad de los docentes. Todo ello ha ayudado a observar una faceta más personal y profesional de los encuestados a través de la narración de sus creencias, sus experiencias y sus prácticas docentes. A su vez, los argumentos se han tratado con la máxima rigurosidad que exige este tipo de instrumento.

Tal y como se ha mencionado, las preguntas del cuestionario giran en torno a dos grandes pilares: la base conceptual, las teorías implícitas y creencias de los docentes respecto a los valores de la creatividad y del goce artístico; y las experiencias, los condicionantes y las expectativas de los docentes en el contexto educativo actual. Los resultados han permitido analizar el estado del arte, la literatura y la epistemología científica del marco teórico que justifica el estudio comparativo.

Señalamos que el perfil de la muestra incluye docentes de primaria y secundaria, siendo la gran mayoría de estos últimos licenciados en Bellas Artes. No se han observado diferencias significativas en sus aportaciones, y por ello se han tratado los datos de forma global, independientemente de su formación artística inicial y de la etapa educativa en la que imparten clases. Esto nos ha facilitado realizar un diálogo e interpretación conjunta sin adentrarnos en las diferencias en cuanto a su formación académica.

Por último, especificamos que las cuestiones correspondientes a cada bloque se enumeran de forma que el primer número hace referencia al bloque, y el segundo, a la pregunta que estamos interpretando.

2.9.1. Creatividad: base conceptual, experiencia docente y expectativas

En el proceso de análisis e interpretación de los datos han surgido argumentos directos e indirectos que nos han ayudado a contextualizar el punto de partida de lo que definen los encuestados sobre el valor de la creatividad.

En la pregunta “¿Qué es la creatividad?” (I.1 del cuestionario), observamos tres concepciones que manifiestan claramente una percepción del valor vinculado a unas aptitudes concretas. Se percibe que la gran mayoría de indicadores destacan la creatividad como la capacidad de resolver problemas de una forma innovadora, autónoma y divergente. Además, las respuestas de un número significativo de sujetos nos llevan a entender que la creatividad se origina mediante el pensamiento productivo que pone en funcionamiento habilidades como la originalidad y la imaginación para la creación de un producto nuevo u originalmente novedoso. En esta misma línea, otra gran parte de las respuestas destacan la relación y conexión de las ideas previas que permiten asociar ideas innovadoras para la creación de nuevas soluciones. La globalidad de esta base conceptual es extensible a teorías implícitas sobre creatividad que relacionamos con los estudios de la estructura del intelecto de Guilford (1951) y con las fases del proceso creativo de Wallas (1926).

En aquellas ocasiones en que se define el valor como esencia inherente a la persona, se concibe como una expresión de sí mismo, una esperanza de vida que se aleja así de las concepciones “habituales” que giran en torno al pensamiento divergente, a la producción y a la asociación de ideas.

La referencia a la creatividad artística aparece sólo en una ocasión, considerándola como asociación de ideas para crear lenguajes artísticos que definen un estilo personal. Teniendo en cuenta que la muestra escogida para la investigación incluye docentes especializados en el ámbito artístico, sorprende que no aludan a la creatividad artística de forma explícita en su definición.

Agrupamos sus definiciones en función del aspecto que enfatizan más. Apenas aparece el carácter social de la creatividad, ya que no se percibe que contemplen el entorno y el reconocimiento sociocultural propio de la creación y del proceso creativo.

Al cotejar esta pregunta con otras, como la elección del área idónea para la creatividad (II.1 del cuestionario), vemos que las respuestas incluyen el ámbito artístico como idóneo para su desarrollo. Sin embargo, observamos en sus argumentos (I.1 del cuestionario) la definición de una creatividad más funcional asociada a la resolución de problemas, a la producción y a la asociación, sin considerar la creación artística que promueve la imaginación, la fantasía o la expresión libre mediante la indagación y experimentación de los lenguajes artísticos.

La opinión general expresada es que la creatividad se puede trabajar en cualquier área, pero no tienen en cuenta explícitamente las áreas relacionadas con el medio natural y social. Desde nuestro punto de vista, las ciencias son modos de conocimiento y de exploración del entorno a través de las cuales se activa la curiosidad y el deseo de indagación.

De algunos de los argumentos de la pregunta I.3 (teoría de la percepción visual de Parini) y de la pregunta I.1, deducimos poca incidencia en mostrar una mirada creativa ante la contemplación de obras artísticas. Entresacamos que la mayoría de aquellos que definieron la creatividad desde una perspectiva asociativa (pregunta I.1 del cuestionario) aplicaron en sus descripciones (I.3 del cuestionario) asociaciones vinculadas a sus conocimientos teóricos previos con las obras que contemplan. Esta reflexión permite ver que existe una conciencia implícita en su definición y en su aplicación. Al analizar las respuestas a la pregunta I.4 (establecer relaciones entre esculturas), los datos también nos revelan que un menor número de indicadores muestran una mirada estética ya que describen elementos que van más allá de lo formal y que, además, establecen asociaciones que conectan con sus conocimientos previos proporcionando originalidad expositiva a su descripción.

Al plantearnos la evidencia o la implementación de la creatividad en su actividad (II.4 del cuestionario), destacamos que la mayoría de los docentes aplica actividades creativas en sus prácticas educativas, ya que en sus propuestas se evidencian elementos creativos. Resumimos aquellos que han sido una constante en sus actividades: uso de elementos plásticos y técnicas diversas, conexión con su realidad y promoción de la imaginación y del pensamiento divergente. No obstante, en sus respuestas entrevemos que, cuando abordan su propuesta creativa, aquellos que en su definición (I.1 del cuestionario) destacan la conexión con la realidad, la promoción de la imaginación y el pensamiento divergente no enfatizan en sus actividades creativas (II.4 del cuestionario) estos elementos creativos que aparecen en su definición.

Un elemento importante a destacar es la actitud creativa del docente para transmitir la creatividad (II.3 del cuestionario). A partir de los resultados percibimos que la mayoría de las respuestas manifiestan predisposición al responder que ven la creatividad como un valor social. A través de sus argumentos apreciamos una actitud tendente a promover actividades funcionales que impliquen y motiven a los discentes en un aprendizaje significativo, perdurable y aplicable en los diversos contextos. El hecho de incidir en la actitud creativa ayuda a corroborar la validez de nuestras categorías iniciales (ambientes creativos, potencial del alumno, aprendizaje funcional y perdurable, proceso de enseñanza y técnicas y herramientas) y a observar en sus respuestas su experiencia y aplicación.

Así pues, la descripción de Fleith y Alencar (2005, citado en Costa-Lobo et al., 2016) corrobora la importancia de manifestar una actitud creativa para promoverla entre los alumnos:

Los profesores deben ser capaces de valorar el potencial de sus alumnos y, para ello, estos deberán desarrollar en los alumnos la capacidad de pensar en la posibilidad de explorar varias consecuencias, sugiriendo varios cambios y mejoras para sus propias ideas. Así, los profesores deben llevar a sus alumnos a resolver problemas reales, y no a preocuparse con las limitaciones del contexto (p. 128).

En lo que se refiere a la actitud y a su actividad creativa (preguntas II.3 y II.4 del cuestionario) observamos que existe una correlación evidente entre el hecho de que un docente tenga actitud creativa y que incorpore elementos creativos en sus actividades. Así pues, la creatividad reside en la actitud del docente y en cómo éste se actualiza y se forma en este campo de conocimiento.

De igual forma, parece que la creatividad realista (véase **Figura 25**) es extendida ampliamente entre los docentes ya que implica aspectos más curriculares y funcionales que promueven un pensamiento divergente acotado al contexto escolar.

Al revisar los conceptos que manejan los sujetos acerca de los contextos educativos (pregunta II.2 del cuestionario), apreciamos en sus argumentos una tendencia a encontrar en los contextos escolares límites que dificultan el desarrollo de la creatividad. Se entrevistó que las políticas educativas son condicionantes para el buen desarrollo de la creatividad, ya que consideran que la educación actual es pautada y lineal, con ausencia de tiempo para la reflexión. Al comparar los límites expuestos con las respuestas a las cuestiones sobre la actividad creativa (II.4 del cuestionario), se aprecia que mayoritariamente las actividades que han propuesto van más allá de los condicionantes que han argumentado (preguntas II.2 y II.3 del cuestionario). Consecuentemente, se observa que el principal condicionante que obstaculiza el buen desarrollo de la creatividad se haya en el sistema educativo, y no tanto en la actitud creativa del docente.

A través de sus respuestas, vemos que la mayor parte de sus argumentos reducen los contextos educativos al centro escolar sin contemplar los entornos familiares, geográficos, culturales, étnicos y socioeconómicos. Aparecen altos indicadores en que los sujetos perciben los contextos educativos acotados al centro educativo (pregunta II.2 del cuestionario), pero en algunas de sus prácticas creativas amplían esta mirada y exponen inconscientemente una experiencia en la que interviene la acción social y, en algunos casos, la acción familiar (pregunta II.4 del cuestionario).

En la pregunta sobre qué opinión tienen del desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo (III.1 del cuestionario), los encuestados vuelven a percibir que el fomento de la creatividad viene condicionado mayoritariamente por las políticas educativas. A través de sus respuestas se percibe que las opiniones de los docentes mantienen una coherencia respecto a las limitaciones expresadas en la pregunta II.2 del cuestionario. Del mismo modo, se repiten las respuestas que advierten que el fomento de la creatividad está condicionado porque existe una infravaloración del arte y un currículo marcado por un dominio de las asignaturas que se consideraran instrumentales.¹⁷ Asimismo, consideran que se imparte una metodología basada en la repetición y en la memorización conceptual que impide la reflexión del alumnado.

¹⁷ Por asignaturas instrumentales nos referimos a aquellas áreas que tienen relación con las ciencias y el lenguaje.

Observamos que los sujetos muestran una actitud de cambio positivo respecto al trabajo relacionado con la creatividad, ya que en sus respuestas se intuyen indicios para concebir la creatividad como valor capaz de cubrir las demandas sociales. Desde nuestra posición, el despliegue de la creatividad no sólo reside en el potencial del individuo, sino que los contextos educativos tienen un papel relevante en él, ya que pueden ofrecer posibilidades para su desarrollo.

Asimismo, aparecen algunas opiniones que hacen referencia a que el despliegue de la creatividad no es exclusivo de las áreas artísticas, sino que más bien consideran que la creatividad debe ampliar sus límites. Resulta anecdótico que en la pregunta directa sobre la elección del área idónea para la creatividad (II.1 del cuestionario), estos mismos sujetos destacaran sólo las áreas artísticas como idóneas para el desarrollo de la creatividad, sin tener en cuenta los demás ámbitos de conocimiento. Cabe decir que algunas respuestas insisten en que la creatividad se debe trabajar desde cualquier área, y no sólo en la artística (pregunta III.1 del cuestionario). Al cotejar estas respuestas con las opiniones de la pregunta II.1, vemos que mantienen su postura. Si vinculamos estas opiniones con algunas teorías implícitas sobre el carácter interdisciplinar de la creatividad, se valora que la creatividad debe trabajarse en todas las materias curriculares, de forma transversal, y no considerarse como un valor exclusivo del ámbito artístico.

Vemos que en la propuesta ideal para trabajar la creatividad (pregunta III.3 del cuestionario), las respuestas de los sujetos empiezan a mostrar escasez de argumentos; pero percibimos que la temática sociocultural es una constante en sus propuestas. De este dato intuimos que inconscientemente tratan la diversidad cultural como recurso para desarrollar la creatividad social y artística en los discentes. De igual forma, en los casos que nos han descrito una propuesta ideal (pregunta III.3 del cuestionario), introducen modestos cambios metodológicos que expresan más flexibilidad de espacios, como el rediseño del patio, el contacto del arte con la naturaleza y la visita a museos. Por tanto, parece que en sus propuestas muestran una predisposición a ampliar dichos contextos educativos y, de esta forma, salir del espacio del aula.

Sin embargo, al comparar la percepción de los sujetos acerca de los condicionantes de los contextos educativos (pregunta II.2 del cuestionario), encontramos que, en su presentación de propuesta ideal (pregunta III.3 del cuestionario), se percibe que inciden escasamente en dar respuesta a los condicionantes.

2.9.2. Goce artístico: base conceptual, experiencia docente y aspiraciones

La propuesta es conocer la base conceptual y las teorías implícitas con respecto al valor del goce artístico, y para ello establecemos una pregunta directa sobre la definición de goce artístico (I.2 del cuestionario), y de esta forma poder entresacar las concepciones que giran en torno al valor. Los sujetos presentan definiciones diversas, pero la mayoría coinciden en subrayar que el goce artístico es un estado de emoción, de apreciación, de conexión y de sensación agradable al conectar con la obra cuando se crea y/o se contempla.

Observamos que las emociones y las sensaciones que asocian al goce artístico tienen connotaciones satisfactorias entendidas como disfrute, estado de placer o de bienestar. Mayoritariamente contemplan el goce artístico como relacionado con la estética y la belleza directamente vinculadas a la experiencia. Sus argumentos nos permiten observar de forma indirecta que tienen en cuenta este aspecto al menos como una causa del goce artístico.

Señalamos que son escasas las respuestas en las que se percibe el goce artístico más allá de las artes; es decir, los sujetos especifican que es una forma y necesidad de vida que te hace sentir vivo. Por lo tanto, definen el goce como un valor inherente en la persona que surge de forma natural en su quehacer diario.

Observamos que algunas respuestas vinculan el goce artístico con la acción creativa cuando aportan opiniones que aluden a que el placer se produce al encontrar soluciones creativas a problemas determinados, principalmente durante el propio proceso creativo.

También se evidencian indirectamente teorías implícitas que indican las posibles relaciones y aportaciones de autores que se han referido al goce estético y artístico. La síntesis de sus argumentos se recoge en la **Tabla 32**.

Tabla 32. Interpretación de la base conceptual del goce artístico (pregunta I.2 del cuestionario)

Definición realizada por los docentes	Aproximación a las teorías	Autores
Las respuestas obtenidas sitúan el goce artístico como apreciación, como una forma de aproximarse a la creación y/o al hecho artístico.	Esta actitud se podría relacionar con las teorías evolutivo-cognitivas de la experiencia estética de Parsons. Según el autor, y considerando las respuestas, la apreciación es una forma de aproximación que favorece el conocimiento cognitivo al dar respuesta estética.	Parsons, 2002
Algunas respuestas tienen en cuenta indirectamente la contemplación admirativa descrita por Plazaola. Estos sujetos perciben el goce artístico a través del asombro ante lo creado. Añaden que el goce es una forma de explorar, de reflexionar, de comprender y de imaginar lugares nuevos en la propia mente.	En sus argumentos vemos esta contemplación cuando la persona cambia su actitud práctica hacia una actitud más contemplativa.	Plazaola, 2012
Apreciamos respuestas que describen el goce artístico como una vivencia personal que se inicia a través de los sentidos y que lleva a vivir las experiencias de forma estética.	Se intuyen algunas concepciones extraídas de las teorías de Dewey. Conciben que el arte forma parte de la vida ordinaria de las personas.	Dewey, 2008

Fuente: elaboración propia a partir de los criterios de Parsons (2002), Plazaola (2012) y Dewey (2008).

Consideramos paradójico que los términos de valor y de cultura no se destaquen claramente en las respuestas aportadas. Destacamos que el concepto de cultura no aparece de forma explícita en sus respuestas, pero se aprecia que el goce se vincula a ésta mediante la contemplación y la creación de las obras artísticas.

De igual forma, observamos algunas respuestas en que se contempla el goce artístico como admiración y/o emoción ante la propia obra creada, sin tener en cuenta las creaciones de otros, y limitando su valor social.

En referencia a la descripción de la percepción sensible para observar los elementos importantes en las obras de arte (preguntas I.3 y I.4 del cuestionario), encontramos dos tipos de apreciaciones que sitúan a los sujetos en diferentes niveles. Los indicadores nos muestran que los sujetos expresan mayoritariamente una apreciación artística que reside en observar las cualidades físicas y técnicas de la obra. El hecho de que la mayoría de los sujetos describan elementos formales que inducen al goce artístico (descripción de técnicas y relación con el contexto social) en la contemplación de la obra de arte no se contradice con la respuesta de aquellos que, en menor medida, se han aproximado de una forma dialogante, crítica y estética al hecho de la conexión con la obra.

Al cotejar los argumentos reflejados en las respuestas sobre la definición del goce artístico (I.2 del cuestionario), notamos altos indicadores que evidencian que los sujetos muestran una base conceptual más exacta y precisa que al ponerlo en la práctica (I.3 del cuestionario); se perciben elementos propios del goce artístico, pero no se adentran en ellos de forma detallada. Por tanto, contemplamos un elevado número de respuestas que tienen una percepción más práctico-descriptiva que se aleja de la riqueza de las definiciones expuestas por los mismos sujetos. A su vez, observamos que, al establecer relaciones entre imágenes (pregunta I.4 del cuestionario), un menor número de sujetos desarrolla una mirada más estética, ya que proporcionan respuestas alejadas de los estereotipos.

En la pregunta en que se les pide su opinión sobre la importancia de trabajar el goce en el arte (II.5 del cuestionario), se refleja la importancia de desarrollar el goce artístico, pero se observan diferentes argumentos u opiniones al respecto:

- Destacan algunas respuestas que advierten de que el goce no se debe trabajar como fin, ya que contemplan que éste se da de forma espontánea y que cada uno lo vive de forma individual. De sus argumentos entendemos que el goce artístico es un efecto colateral de la práctica establecida. Las respuestas especifican propuestas artísticas que no tenían como objetivo promover el goce artístico, ya que creen que se da según las sensibilidades y preferencias de cada individuo.
- Algunos indicadores señalan la figura ejemplificante del docente para transmitir el goce artístico al alumnado. Entre ellos, destacamos los que valoran que se debe predicar con el ejemplo, disfrutar con su trabajo y ser consciente de transmitirlo.
- Se repiten las respuestas que señalan que existe una vinculación del goce artístico con las áreas que conforman el mismo ámbito. Se opina que las áreas artísticas son las más apropiadas para su transmisión.

Estas opiniones no son contradictorias, sino que revelan una realidad que experimentan en su acción docente.

Al comparar la aplicación del goce en el arte (pregunta II.5 del cuestionario) con su definición (pregunta I.2 del cuestionario), usan directamente el término “creatividad”, lo cual nos hace intuir que, de forma consciente o inconsciente, unen ambos valores como considerándolos iguales.

Vinculando los argumentos de la pregunta II.4 con las respuestas de la pregunta II.6 del cuestionario, entendemos la apreciación artística de los docentes como medio que nos permite analizar la experiencia que está viviendo el alumnado. En sus descripciones se evidencia que los diferentes modos de conexión que establecen en su acción artística son mediante una técnica, una vivencia personal, un conocimiento o un resultado inesperado, entre otros. De igual modo, algunos sujetos describen que el alumnado pierden la noción del tiempo cuando evidencia estar participando del goce artístico; es decir, al conectar con su acción artística, el tiempo no transcurre para ellos de la misma forma que en otras disciplinas.

Observamos que los docentes tienen una conciencia implícita que se traslada directamente y de forma coherente a la experiencia y/o actividad descrita. En este sentido, los sujetos notan que se produce un goce en el alumnado cuando nos describen aspectos como el disfrute por el uso de nuevas técnicas o el placer de participar a través de la creación artística, entre otros. Estos aspectos se evidencian en su definición (I.2 del cuestionario). Sin embargo, en la globalidad de las opiniones obtenidas en la pregunta II.6 del cuestionario, observamos respuestas que perciben el goce en las artes cuando realizan una actividad más productiva que contemplativa. En relación con esto, tenemos suficientes indicadores que señalan que, al definir el goce artístico, estos mismos sujetos lo vinculan a la creación y a la contemplación propia o ajena. Por tanto, son escasas las respuestas en las que se advierte que el goce artístico se experimenta cuando el alumnado sólo contempla obras artísticas, por ejemplo, en la visita a museos.

Destacamos que algunos sujetos que expusieron una actividad que evidencia elementos creativos (pregunta II.4 del cuestionario), al consultarles por una actividad que incluye el goce artístico (pregunta II.6 del cuestionario), coinciden en describir la misma propuesta. Este hecho nuevamente nos advierte de que, posiblemente, los docentes subordinan el goce artístico como fortaleza de la creatividad.

Los encuestados observan más obstáculos a la hora de transmitir el goce artístico (pregunta II.5 del cuestionario). En este sentido, los condicionantes se derivan de la "imposición" del sistema educativo que imposibilita la espontaneidad, la infravaloración del arte respecto a otras materias consideradas instrumentales y la supeditación de la captación de lo sensible a la adquisición de contenidos. A su vez, enfatizan la necesidad de formar a los docentes de arte, a la comunidad educativa, tanto a los profesores como a la familia, y, además, la de potenciar las áreas artísticas (pregunta II.2 del cuestionario).

De la globalidad de las respuestas obtenidas a la pregunta III.2, mostramos una síntesis de las expectativas que los docentes proponen para fomentar la presencia y el desarrollo del goce artístico en el contexto educativo actual:

- *Formar a los docentes de arte.* Aparecen indicadores que muestran la creencia de que la libertad de expresión y la sensibilidad lleva al alumnado al goce artístico, mediante el uso y la aplicación de nuevos lenguajes expresivos en la acción artística como medio de conocimiento y expresión. Igualmente, el docente debe evitar limitar la libertad de expresión, ya que puede llevar a éstos a manifestar desmotivación. Al interpretar estas aspiraciones se nos abren algunas cuestiones: ¿infravaloran la potencialidad del alumnado?, ¿observan en la metodología una actitud docente pautada y unidireccional?, ¿creen que la educación artística es tan sólo productora de manualidades?
- *Potenciar las áreas artísticas y la interdisciplinariedad.* En algunas ocasiones, los encuestados consideran que debería existir una aplicación didáctica transversal desde otras áreas para que el goce artístico se pudiese trabajar realizando cualquier actividad. En este sentido, consideran que podrían implicarse las disciplinas artísticas para explicar contenidos históricos, científicos o geográficos usando como medio la documentación pedagógica. Estos aspectos nos permiten formular las siguientes cuestiones: ¿contemplan el goce estético y artístico de igual forma?, ¿es posible vivir el goce desinteresado en otros ámbitos del conocimiento?
- *Concienciar a la comunidad educativa.* Se repiten algunas respuestas que enfatizan la necesidad de formar a la comunidad educativa respecto a la potencialidad y los beneficios que aporta la vivencia del arte y su poder formativo. Consideran que falta información y conciencia en las familias al respecto y que la sociedad tiene una idea de la educación artística muy naïf: ¿ayudarán estas aspiraciones a modificar la idea del valor del arte entre los miembros de la comunidad educativa?, ¿por qué cuesta tanto valorar y entender el arte como medio de expresión, de sensibilidad y de formación?

Los docentes muestran predisposición a aplicar el goce artístico como algo deseable y relevante, pero describen la existencia de ciertas dificultades metodológicas (uso de métodos pautados y unidireccionales), técnicas (falta de recursos fungibles) y actitudinales (escasa formación de los docentes).

Cuando a los sujetos se les pide describir su propuesta ideal para trabajar el goce artístico (pregunta III.4 del cuestionario), percibimos que, al igual que ocurre con la pregunta anterior (III.3 del cuestionario), sus respuestas son escasas e incompletas. Aun así, de sus respuestas extraemos algunas interpretaciones que son interesantes para el estudio: se repiten algunas opiniones que consideran que el goce artístico se produce cuando el alumnado tiene libertad para escoger una técnica artística (vemos que en la pregunta II.6 del cuestionario coinciden en este aspecto); y otros sujetos subrayan que una propuesta idónea es potenciar la libertad en los estudiantes y acercarlos a su contexto sociocultural. Por otra parte, vuelven a aparecer indicadores que relacionan las propuestas ideales de la creatividad con el goce artístico, ya que consideran que cualquier actividad creativa lleva implícita el disfrute, y, por tanto, vemos que estos sujetos conciben los valores de forma conjunta.



Capítulo 3. Discusión de los resultados

Los resultados extraídos de nuestra investigación contribuyen a aportar una perspectiva sobre el estado actual, las inquietudes y las expectativas de los valores de la creatividad y del goce artístico en la práctica docente de los profesores y maestros de arte. La definición de los objetivos de estudio nos ayuda a organizar los argumentos obtenidos para extraer conclusiones de sus contribuciones. Así pues, estos objetivos se agrupan en los siguientes ítems, desarrollados en los apartados 3.1, 3.2 y 3.3:

- Diseño de un marco teórico fundamentado que nos permita analizar el estado en que se encuentran los valores de la creatividad y del goce artístico en los docentes de arte.
- Conceptualización de los valores de la creatividad y del goce artístico en los docentes de arte.
- Identificación de la experiencia de los docentes respecto a los valores de la creatividad y del goce artístico en los contextos educativos.

3.1. Diseño de un marco teórico fundamentado para analizar el estado de los valores de la creatividad y del goce artístico en los docentes de arte

La investigación de las teorías existentes nos ha proporcionado las bases esenciales para definir las categorías que giran en torno a los valores de la creatividad y del goce artístico. Así, un primer paso ha sido reorganizar los antecedentes y las perspectivas que circunscriben el término de valor desde la perspectiva de persona. Esta indagación nos ha facilitado poder entender su significado y vincularlo a los valores de estudio desde el ámbito artístico.

Los elementos descriptivos que fundamentan nuestro marco teórico se resumen en los siguientes principios:

- Definir los términos de valor, creatividad y goce artístico estableciendo un criterio personal que los identifique.
- Conocer los antecedentes, las teorías y las críticas de los valores de la creatividad y del goce artístico existentes y aplicables en los contextos educativos actuales.
- Analizar los estudios y las teorías de expertos que nos ayudan a extrapolar las categorías que rigen el análisis de la creatividad y del goce artístico.
- Comprender los significados y elementos que definen los estilos de enseñanza desde una perspectiva antropológica.
- Considerar la notable influencia que ejercen los contextos educativos en la acción docente.

3.1.1. Concepción de los valores sociales en las instituciones educativas

Cada una de las instituciones educativas (o gran parte de ellas) presenta en su plan un programa de educación en valores que define su identidad como centro. Partimos de la base de que el valor es un bien inherente a la persona y que se manifiesta mediante actitudes, habilidades, capacidades, creencias y propósitos, y que, además, determina su sistema de valores al aceptarlos libremente. Entendemos así que, una vez integrado el valor, éste puede influir en el individuo y repercutir en la transformación y/o en la mejora del entorno.

Desde una perspectiva educativa, se contemplan los valores como bienes éticos y sociales que se adquieren de modo transversal a lo largo de las etapas educativas. Su adquisición contribuye a que los discentes respondan y participen de forma responsable en las diferentes situaciones de la vida cotidiana y en sus entornos cercanos, como el ámbito escolar y el ámbito sociofamiliar. Además, la transmisión de valores los sensibiliza respecto a tomar conciencia de las circunstancias y condiciones de los demás, de modo que los hace más empáticos, asertivos y sociables. Los valores se vinculan con la cultura y el sistema social a los que cada persona pertenece. De este modo, comprendemos que, una vez que integra un valor en su jerarquía de valores, el sujeto establece una unión entre el valor adquirido, su cultura y sus creencias. Asimismo, todo su universo de valores en conjunto conforma una parte de su inteligencia emocional, es decir, de su forma de ser, de actuar, de relacionarse con otros y de explorar su entorno.

Así pues, entendemos los centros de enseñanza como espacios idóneos de socialización en los que los individuos de diferentes culturas, procedencias y creencias interactúan entre sí y, en consecuencia, ejercen una influencia en los miembros que forman parte de la comunidad educativa. Recíprocamente, los centros de enseñanza ejercen un efecto en los estudiantes al transmitirles conocimientos, normas, conductas culturales y valores. A su vez, existen otros agentes socializadores que inciden en el perfil conductual, como son la familia, las amistades y también los medios de comunicación y tecnológicos (cada vez más influyentes en la sociedad actual). De todos ellos, la familia es el referente socializador principal de los individuos, ya que en su seno se transmiten valores, actitudes y formas de vida a sus miembros. Consideramos que la cultura, las experiencias y el sistema de valores dependen en gran parte del entorno familiar, seguido del ámbito educativo y del contexto social y geográfico en que el sujeto habita y se desarrolla.

En cuanto al fomento de valores sociales, el arte es un campo que propicia su adquisición. Esta realidad es reconocida por autores como Eisner (1995), Efland (2004), Freedman (2006) y Bamford (2009). Visto desde una perspectiva sociocultural, el arte tiene una doble vertiente: muestra las limitaciones y las contribuciones de la sociedad y de la cultura en general y es capaz de aportar aspectos emocionales, cognoscitivos y fisiológicos en la persona ante la contemplación y realización de hechos artísticos. Además, el arte conlleva un componente socializador que permite establecer diálogos abiertos y orientados a la diversidad, gracias a los cuales se despierta en el sujeto una actitud democrática al potenciar y posibilitar la interacción, y evitando así valorizar el individualismo entendido como obstáculo para la cohesión y la responsabilidad sociales.

Así, la investigación se centra en la profundización de los valores de la creatividad y del goce artístico y en su repercusión sociocultural. Observar las apreciaciones y las concepciones de los docentes nos ayuda a considerar si detectan en dichos valores de estudio su carácter social.

3.1.2. Teorías sobre la creatividad que sustentan la investigación

Tal y como se ha expuesto, la creatividad se reconoce como un valor inherente al ser humano y a su potencialidad, y se ha tratado teóricamente desde diferentes perspectivas. A lo largo del tiempo, el valor de la creatividad ha experimentado cambios en su definición debido, en parte, a las necesidades socioculturales y a los

acontecimientos de cada momento histórico. Este es el motivo por el cual encontramos una vasta axiología que arroja diversas definiciones de ella. En la actualidad, los resultados de investigaciones evidencian que éstas relacionan la creatividad directamente con el campo de la neuroeducación, ya que se encuentra que esta ciencia plantea una conexión directa entre la plasticidad neuronal y el desarrollo creativo.

Nuestra percepción es que la creatividad no sólo se asocia al terreno funcional, sino que, como valor que es, también repercute en la vida sociocultural y físico-vital de las personas. Entendemos así que, en el mundo educativo, la creatividad es un bien colaborativo y social que aporta innovaciones y/o soluciones al entorno y que potencia las habilidades propias del individuo. No obstante, en el ámbito empresarial observamos que la creatividad se rige por valores económicos y que se reconoce en ella su función generadora y productora de ideas que ayudan a alcanzar beneficios en el mercado. Desde esta perspectiva, la creatividad se focaliza en la competitividad y en la lucha por alcanzar resultados económicos.

Atendiendo a las diferentes fuentes epistemológicas consultadas, observamos que la creatividad no tiene una definición única. Autores como Hernández (2000), Guilford (1951), Aznar (1974) y De Bono (1986) la definen como una aptitud humana. Otros, como Parnes (1962), Mackinnon (1962), Guilford (1977) y De la Torre (1997) la identifican como una capacidad; mientras que Wallas (1926) y Murray (1986) la asocian al proceso creativo. De la misma manera, De Bono (1994) y Guilford (1951) añaden a la creatividad el pensamiento divergente. Por su parte, Csikszentmihalyi (1997) y Gardner (1994) aportan el cuestionamiento sobre dónde reside la creatividad. Así pues, el valor de la creatividad entraña cierta complejidad al manifestarse en múltiples formas y bajo diversas concepciones. Desde nuestra perspectiva, explicamos la creatividad relacionándola con los cuatro aspectos que Rodhes (1961), Urban (1995), Money (1963) y Csikszentmihalyi (1998) definieron en su día: persona, producto, proceso y presión ambiental. Estos aspectos no son ni excluyentes ni independientes, sino que todos ellos se interrelacionan.

Además de reconocer en la creatividad su potencialidad humana, se refleja en ella su valor social en cuanto que aporta soluciones originales y novedosas. Estas ideas y/o productos creativos deben ser aceptados por la comunidad de forma que favorezcan la buena convivencia y fomenten la tolerancia en el entorno social. En este sentido, el significado de “creatividad” no está limitado a conocer qué es, sino que más bien, y siguiendo los postulados de Csikszentmihalyi (1998) y Gardner (1994), se amplía a

la indagación sobre en dónde reside su origen: ámbito, campo y persona (teoría del modelo de sistemas de Csikszentmihalyi).

La creatividad favorece la cultura porque es inalienable en la persona. Así pues, creatividad y cultura se retroalimentan y garantizan el progreso social. Son valores que ejercen influencia en los entornos y aportan sensibilidad a las personas respecto a las manifestaciones propias y ajenas, enriqueciendo el patrimonio cultural. En su globalidad, planteamos la creatividad como valor propio e intrínseco del individuo, además de apreciar en ella su vertiente artística. La creatividad artística no es exclusiva ni propia del arte, sino que puede ser extrapolable a cualquier ámbito y área de conocimiento, ya sea lingüístico, matemático, social y natural. De ahí viene su carácter interdisciplinar.

A su vez, la creatividad artística tiene un enfoque psicosocial en el que se potencian las capacidades apreciativas, perceptivas y sensitivas. De esta forma, los sentidos inician los procesos cognitivos, y este proceso sensorial y racional permite apreciar los entornos y las manifestaciones culturales y artísticas que despiertan interés y producen emociones en las personas. Así pues, el ámbito artístico aporta un espacio flexible al proporcionar un contexto transformativo, reflexivo, sensitivo, perceptivo y comunicativo, además de contemplar el error como oportunidad de aprendizaje. El uso de los diferentes lenguajes artísticos facilita que los individuos puedan indagar múltiples caminos de exploración y de producción creativa, y les ayuda a superar los límites establecidos, fomentando así una visión que va más allá de lo estereotipado (entendido como aquello que se acepta comúnmente y en primera instancia sin profundizar más allá de su condición de cosa o idea inmutable).

3.1.3. Teorías del goce artístico en la investigación

Al indagar en el origen del goce artístico, descubrimos múltiples terminologías que se asocian a este valor. Así, encontramos que conceptos como experiencia, estética, apreciación y emoción se repiten en el discurso realizado por los diferentes expertos que han profundizado en el tema.

Las teorías que se exponen en el marco teórico tienen un denominador común: las experiencias estéticas vinculadas a la vivencia de la persona ante los hechos artísticos. Estas experiencias estéticas se entienden como conexiones que vinculan a los sujetos con las manifestaciones artísticas que contemplan y/o producen. Observamos que

cada autor estudiado establece diferentes vínculos que conducen a la manifestación de emociones estéticas en las personas:

- López Quintás (2004) observa que la experiencia estética tiene un poder formativo que se asocia a la creatividad.
- Parsons (2002) considera que cuanto mayor sea el conocimiento previo que tenga un sujeto sobre el hecho artístico, mayor será su apreciación, y, en consecuencia, su experiencia estética aumentará. Por tanto, destaca que la experiencia estética surge de la apreciación que enriquece las vivencias para vivirlas en plenitud.
- Plazaola (2012) contempla la experiencia estética a través del asombro desinteresado que es capaz de movilizar las emociones para que el objeto se contemple como un todo estético.
- Dewey (2008) relaciona las experiencias estéticas con las vivencias cotidianas, ya que contempla la estética como una emoción que lleva a los sujetos a vivir en plenitud las experiencias.

Las teorías de López Quintás, Parsons, Plazaola y Dewey afianzan la idea de que el goce artístico tiene un componente estético. Desde nuestra perspectiva, consideramos la estética como un aglutinante que llevan a término la experiencia vivida mediante el surgimiento de emociones. En las emociones experimentamos el reflejo a una respuesta biológica en el que la persona reacciona y se adapta al estímulo, de tal modo que el goce artístico es la consecuencia de la experiencia estética cuando la conexión que el sujeto experimenta con la manifestación artística no es interrumpida por ningún agente externo. Con lo anterior nos referimos a que cualquier distracción o estímulo puede impedir la conexión que el individuo está experimentando con el objeto, tanto sea al contemplarlo como al crearlo. Por ello, las emociones movilizan las capacidades motoras, cognitivas y sensoriales de la persona.

Por lo que se refiere al carácter social del goce artístico, se reconoce que enriquece y refuerza el aprendizaje significativo, ya que la experiencia que disfruta el individuo desencadena emociones placenteras, y porque, además, el vínculo que se establece surge de la conexión entre sus conocimientos culturales y personales previos ante lo contemplado y creado. De igual modo, reconocemos en el goce artístico un carácter cultural que contribuye a valorar las manifestaciones artísticas propias y ajenas.

Apreciamos así que la experiencia estética adquiere un carácter formativo y cultural en la persona, ya que tal conexión capacita al individuo para establecer asociaciones y relaciones cognoscitivas y personales.

Dentro de nuestra escala de valores, el goce artístico es un valor social y cultural y no lo entendemos como la simple sensación de bienestar que se produce en un instante y un momento determinado. Consideramos que no es una consecuencia de la creatividad, sino que más bien es un valor por sí mismo, que se interrelaciona con la creatividad fortaleciéndose ambos mutuamente. Las manifestaciones artísticas son percibidas por el espectador, el cual, según su estado emocional y sus conocimientos previos, podrá conectar con ellas experimentando un goce artístico. No nos centramos exclusivamente en definir qué es el goce artístico, sino también en valorar en qué momento/s surge en los sujetos, porque cada uno lo experimenta de modo personal e íntimo al ser inalienable en la persona (la dificultad de ello reside en entender cuáles son las condiciones o técnicas concretas que pueden provocar el goce artístico).

El contexto escolar es el ámbito idóneo para favorecer el surgimiento de emociones estéticas. En este sentido, el goce artístico surge mediante las experiencias emocionales que vive el alumnado en su cotidianidad, ya sea mediante la contemplación de objetos artísticos o mediante su producción. Por ello existe una variedad de elementos que favorecen su transmisión: el uso de técnicas artísticas, la exploración de los lenguajes artísticos, la sorpresa que produce un resultado inesperado y la conexión previa con las vivencias personales y colaborativas.

3.1.4. Elementos influyentes en los estilos de enseñanza en los contextos escolares y su relación con la creatividad y el goce artístico

Indagar en el impacto del estilo docente nos ha permitido entresacar una serie de aspectos que contribuyen a entender la influencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los valores de estudio.

Tal y como plantea Coll (1990), existen dos agentes claves en el proceso de enseñanza: el docente y el discente. El estilo docente es propio de cada persona, y ésta puede adoptar un estilo de enseñanza singular según su personalidad y sus preferencias. De esta forma, destacamos que existe una variedad de estilos que influyen directamente en la forma de aprendizaje del alumnado y que promueven y potencian su capacidad cognitiva, emotiva y reflexiva. Los estilos de enseñanza son relevantes en los

contextos escolares y ejercen una influencia directa en los miembros que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, debe existir una interacción comunicativa entre los agentes implicados, y es ahí donde se muestra la cultura como órgano social y fundamental. Comprendemos así que la interacción social es el resultado de las relaciones que se establecen entre los participantes mediante el proceso comunicativo, que, en el caso que nos ocupa, tiene carácter didáctico, ya que se produce dentro de los parámetros educativos.

La antropología, la educación y la cultura se interrelacionan entre sí tanto en el terreno práctico como en el teórico. Estos tres campos tienen un elemento en común: el ser humano como ser educable, que favorece al cambio social y que interactúa en un contexto cultural. Desde una perspectiva antropológica, los contextos educativos son espacios que favorecen oportunidades para que el alumnado crezca y se desarrolle en todas sus dimensiones. Contemplamos dichos contextos más allá del espacio aula; es decir, incluimos en ellos la familia y los ambientes socioculturales, como agentes que enriquecen la labor educativa y colaboran con ella, y que se convierten así en espacios socializadores donde, al crearse interacciones, se genera una comunicación formal y/o espontánea.

Los docentes tienen la capacidad de crear un ambiente de aprendizaje óptimo para que se favorezca la interacción didáctica y comunicativa entre docentes y discentes. Así pues, propiciar espacios ideales que promueven relaciones sociales y emociones (relaciones afectivas) contribuye a que el aprendizaje sea más significativo y perdurable en el alumnado. No obstante, los contextos escolares pueden limitar las condiciones de trabajo debido a las infraestructuras del propio centro o a la escasez de recursos económicos y/o materiales. Pero también pueden favorecerlos al crear climas de confianza y al ampliar los límites educativos más allá del espacio físico y de relaciones que es el centro escolar.

A su vez, como agente activo y participativo, el discente puede construir su propio conocimiento y dotarlo de significado. Como plantea Ausubel (1976), la estructura cognitiva está capacitada para conectar y relacionar los conocimientos previos con los nuevos que se van a adquirir estableciendo así un aprendizaje significativo. Este aprendizaje se vincula a un concepto preexistente en nuestra estructura cognitiva con un contenido disponible para ser aprendido. Gran parte de las ventajas de potenciar el aprendizaje significativo en el aula residen en contribuir a la mejora de la calidad del sistema educativo, en incentivar la autonomía y la motivación del docente y del

discente, en activar el trabajo colaborativo como fuente de aprendizaje y cooperación y en favorecer un clima de confianza y buen comportamiento en el aula.

3.2. Conceptualización de los valores de la creatividad y del goce artístico en los docentes de arte

Nos planteamos conocer la base conceptual que tienen los docentes de arte respecto a los valores de la creatividad y del goce artístico en el ámbito escolar. Indagamos en su imaginario y analizamos lo que conocen, piensan y obvian de los valores de estudio siguiendo las siguientes pautas:

- Identificar el conocimiento y las reflexiones de los docentes de arte que actualmente imparten clases artísticas.
- Poner en práctica los conocimientos apreciativos y perceptivos de los docentes mediante la observación de obras artísticas.
- Revisar el estado actual en que se encuentran la creatividad y el goce artístico, teniendo en cuenta las aportaciones y las teorías implícitas que conforman el marco teórico.

Resaltaremos aquellos elementos que de forma directa o indirecta nos orientan a conocer qué entienden por creatividad y goce artístico y a establecer unos criterios que nos permitan situarlos en una perspectiva antropológica y social. Subrayamos que enfocamos ambos valores desde el ámbito artístico, aunque deseamos que las conclusiones extraídas puedan ser extrapolables a otros campos de conocimiento.

3.2.1. El conocimiento y la práctica de los docentes de arte: la creatividad y su valor social

Tal y como hemos observado, es difícil establecer una única definición que identifique el valor de la creatividad, ya que reconocemos su carácter multifactorial, por entrar en juego muchos factores (capacidad, aptitud, imaginación...), y también su carácter polifacético, por desarrollarse en múltiples ámbitos (artístico, económico, científico, etc.).

A partir de 2010, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Instituto de Tecnologías Educativas, 2010) destaca la creatividad como una de las diez habilidades necesarias que deben adquirir los estudiantes para dar respuesta

a las demandas sociales y económicas del siglo XXI. Existen centros escolares que destacan el desarrollo de la creatividad como el eje fundamental de sus proyectos educativos para permitir a los discentes la adquisición de destrezas necesarias para afrontar un futuro que les es incierto.

Al analizar las respuestas respecto a la base conceptual de la creatividad, se detecta una multiplicidad de definiciones. En la **Figura 29** se agrupan los argumentos atendiendo a dos perspectivas que se complementan:

Figura 29. Perspectivas de la creatividad



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 1 del bloque I (I.1).

En sus respuestas, la globalidad de los encuestados coinciden en que la creatividad es un potencial humano, y encontramos también que la mitad de ellos la conciben como valor social, aunque no contemplan la presión ambiental como un aspecto que influye en que el producto sea reconocido socialmente. Por tanto, no hemos apreciado respuestas concretas sobre la relación que se establece entre la persona creativa y el entorno, relación que le aporta a ésta un bien sociocultural gracias a que la creatividad puede modificar o transformar un campo de conocimiento solo siempre y cuando su ámbito lo reconozca.

A nuestro juicio, el valor de la creatividad está sujeto a los contextos socioculturales porque influyen en la percepción de la persona y determinan su concepción, función y grado de relevancia. Podríamos afirmar que la creatividad tiene un carácter cambiante y relativo a lo largo de la historia en función de las necesidades socioculturales existentes en cada época.

En la **Figura 30** clasificamos las definiciones en tres grupos que contienen argumentos similares: valor sociocultural (resolución de problemas e innovación aceptado en cualquier ámbito humano), valor funcional (exploración y resolución de un problema) y valor físico-vital (percepción de la creatividad como necesidad de vida).

Figura 30. Valores de la creatividad



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 1 del bloque I (I.1).

En conjunto, se percibe que los encuestados consideran la creatividad como un valor, ya sea sociocultural, funcional o físico-vital, pero no lo especifican de forma directa, sino que se entrevé en sus opiniones (véase **Figura 30**). Se aprecian bajos indicadores que conciben la creatividad como valor físico-vital. Es por ello que podemos deducir que estos sujetos entienden la creatividad como forma y necesidad de vida. No obstante, la mayor parte de los docentes de arte tienen una concepción funcional de

la creatividad, la cual ven como resolución de problemas y generación de ideas, sin tener en cuenta la experimentación y el uso de un lenguaje y un sistema simbólicos propios de la creatividad artística, a los cuales no han hecho referencia. Sin embargo, sí encuentran idóneas las áreas artísticas para el desarrollo de la creatividad, porque es en el ámbito artístico donde la pueden desarrollar y aplicar en su labor educativa.

Por otra parte, al proponer a los encuestados crear nuevas relaciones y/o vínculos con las obras artísticas de Giacometti, observamos en sus respuestas poca incidencia en mostrar una sensibilidad estética para establecer relaciones que se alejen de los estereotipos; pero en unos pocos se deja entrever la creatividad en sus aproximaciones. Pero, al realizar la comparativa con la descripción de las obras de Moore y Cézanne, se evidencia entre los docentes una actitud más creativa, al relacionar éstos las imágenes, y no tanto al describir las obras de forma estereotipada.

Las investigaciones que se basan en la educación artística relacionan las actividades perceptivas con los procesos creativos. En este sentido, el sujeto-espectador debe ser parte activa para apreciar las obras de arte. De igual forma, la creatividad en el arte contemporáneo se fomenta a partir de lo que uno percibe. Cada vez nos alejamos más de la concepción de la divina creación que crea de la nada. En relación con esta idea, entendemos las experiencias, los contextos y los conocimientos influyen en los procesos creativos y en la percepción estética, y valoramos a la persona como ser social y receptivo a su entorno.

Con relación a Giacometti, coincidimos con Ruhrberg (2001), que especifica lo siguiente:

No fue la distancia, sino el encuentro, su inmediatez e intensidad, el punto central de su obra, razón por la que comenzó a amasar sus figuras sobre una estructura de alambre hasta conferirles un aspecto filiforme, reduciéndolas linealmente hasta convertirlas en entes esbeltos y punzantemente verticales (p. 488).

Entendemos que el lenguaje expresivo de las obras ayuda a vivir una percepción más creativa que amplía la mirada estética del observador. No obstante, en la descripción de los elementos de las obras de arte, los sujetos muestran una mirada más práctico-descriptiva que los aleja de la mirada más creativa y estética.

3.2.2. El conocimiento y la práctica de los docentes de arte: goce artístico y su valor social

Tal y como se ha observado a lo largo del estudio, el goce artístico es un valor complejo que es tratado desde diferentes perspectivas, siendo el campo de la filosofía el que nos ha aportado más conocimientos al respecto, ya que lo relaciona estrechamente con las teorías de belleza, estética, percepción, experiencia y apreciación.

Identificamos el goce artístico como un hecho vinculado a las manifestaciones y los lenguajes artísticos entendidos como referentes culturales y fuentes de conocimiento. Estos lenguajes posibilitan a la persona vivir experiencias que fomentan el desarrollo cognitivo y las capacidades para expresarse, comunicarse y representar el entorno a través de las diferentes expresiones artísticas (audiovisual, musical, visual y plástica y kinestésica, entre otras).

Las respuestas de los encuestados nos ofrecen una panorámica respecto a qué consideran que es el goce artístico, entendido como emoción, conexión, forma de vida y apreciación. Asociamos y ejemplificamos sus definiciones de acuerdo con la similitud de sus argumentos (véase **Figura 31**).

Figura 31. Asociaciones del goce artístico



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a la pregunta 2 del bloque II (II.2).

De sus definiciones deducimos que tienen una base conceptual bastante concluyente a la hora de percibir elementos que forman parte del goce artístico como son las emociones, el asombro ante lo contemplado, la creación artística y la conexión con la obra de arte. Asimismo, lo consideran propio de las áreas artísticas, y entienden que es en éstas donde se debe ejercitar. En las respuestas, en ocasiones observamos que la creatividad aparece como catalizadora del goce artístico, evidenciado por las emociones que se generan en los procesos creativos. Reflexionamos sobre algunas cuestiones que giran en torno a la relación entre ambos valores: ¿está la creatividad supeditada al goce artístico?, ¿está el goce artístico supeditado a la creatividad?, ¿se complementan los dos valores simultáneamente o actúan de forma independiente?

Se recoge que la globalidad de las respuestas contemplan las emociones satisfactorias como movilizadoras de las experiencias que cautivan al sujeto. No obstante, no destacan el poder formativo ni cognitivo del goce artístico, ni tampoco su complementariedad con la creatividad, y apenas lo consideran como valor en la persona. Desde nuestra posición, valoramos que el goce artístico es un valor cognoscitivo en sí mismo, que se interrelaciona con los procesos creativos para fortalecerse ambos mutuamente.

En esta misma línea interpretamos la pregunta I.3 del cuestionario, que pretende observar el nivel de percepción sensible de los docentes mediante la contemplación de obras de arte de Moore y Cézanne.

Señalamos la escultura *Reclining figure holes* (1976-1978), de Moore, por su interés al contemplar la abstracción de la figura humana mediante las formas reclinadas y por su gran tamaño y expresividad, todo lo cual provoca en el espectador una creación de vínculos, ya sean de conocimientos, intereses o motivaciones, entre otros. En sus obras destacan huecos y vacíos que integran el mundo con la escultura, y viceversa, provocando una comunicación recíproca.

En la obra *Montagne Sainte-Victoire vue des Lauves* (1904-1906), de Cézanne, destacamos la capacidad de reducir las formas puras y elementales que consiguen captar la esencia de los elementos en el observador. El artista busca encontrar en la naturaleza la esencia de ésta, y no sólo su apariencia. A su vez, los elementos que se encuentran en los paisajes se pueden descomponer en diferentes figuras geométricas como conos, cilindros y esferas. El uso de la variada gama de colores define las formas y crea una perspectiva forzada que lleva a la multiplicidad de puntos de vista de los objetos. Se fomenta así en el espectador una percepción más activa, para que se aproxime a la obra de forma dialogante, crítica y de disfrute.

Por tanto, estas obras de Moore y Cézanne permiten introducirnos en un mundo interior que va más allá de la realidad, y, por ello, se generan conexiones con las obras, que provocan emociones mediante la experiencia transformada del artista a través de formas y gamas de colores que se convierten en ideas. El papel que ejerce el observador al contemplar una obra artística hace que surja una experiencia estética, mediante una observación que se puede transformar en un encuentro de participación en el que el sujeto vive o puede vivir plenamente tal experiencia. Por otra parte, el arte tiene un lenguaje accesible desde diferentes ópticas individuales y cercano a todos los sujetos, y permite la propia reflexión e interpretación.

En sus respuestas encontramos indicios de elementos que inducen a experimentar un goce artístico, ya sea por aludir a elementos formales de las obras (color, material, luz, pincelada o anatomía) o a la descripción de las técnicas. Sin embargo, aparecen escasas respuestas que reflejan una descripción más cualitativa de las representaciones y que invite al diálogo. Pero las respuestas denotan una percepción sensible a la observación y a la contemplación de obras artísticas, siendo éste un primer paso para experimentar el goce artístico. De igual forma, constatamos que existen pocos argumentos que nos indiquen la utilización de un conocimiento previo para describir las cualidades estéticas de las obras. Cuando a los encuestados se les invita a reflexionar sobre lo que observan, percibimos que muestran dificultades en aplicar su bagaje y sus conocimientos culturales para tratarlas. Aunque apreciamos indicios de reflexión y diálogo, sus opiniones son descriptivas, porque destacan elementos formales y no dejan fluir la imaginación.

3.3. Identificación de la experiencia de los docentes respecto a los valores de la creatividad y del goce artístico en los contextos educativos

Observar la experiencia y la preparación de los docentes en el ámbito artístico nos lleva a indagar en cómo transmiten la creatividad y el goce artístico en los discentes. Las conclusiones extraídas permiten realizar una radiografía de las experiencias de los docentes de arte respecto a los valores de estudio. Para ello, nos apoyamos en su experiencia práctica y, asimismo, analizamos la percepción directa que tienen del trabajo artístico que realizan sus alumnos. El análisis de este bagaje facilita la definición de los siguientes ítems:

- Conocer la actitud creativa del docente que les es característica: nos centramos en observar los elementos creativos que incorporan en sus actividades.

- Descubrir los elementos más representativos que utilizan los docentes para transmitir el goce artístico en los discentes.
- Mostrar la concepción de los docentes respecto a los contextos educativos: averiguamos si los reducen consciente e inconscientemente al ámbito educativo o lo amplían al entorno sociocultural.
- Exponer las opiniones de los docentes respecto a las facilidades o los condicionantes que observan en los contextos educativos.

3.3.1. Implementación de la creatividad en la experiencia docente en los contextos educativos

Partimos de su base conceptual al valorar la creatividad como una capacidad del individuo que le ayuda a resolver problemas de una forma original e innovadora. Los argumentos de los encuestados sobre sus experiencias prácticas muestran cierta tendencia a centrarse en contenidos conceptuales y procedimentales que resultan del uso de materiales y técnicas artísticas y de la experimentación con los mismos, y no tanto en contenidos actitudinales, como la creación colaborativa.

Observamos apreciaciones claras del carácter interdisciplinar de la creatividad cuando enfatizan que se puede desarrollar en cualquier área del currículo, así como su estrecha relación con el ámbito de las artes. No obstante, detectamos que les cuesta aplicar la creatividad de forma interdisciplinar en sus experiencias creativas, tendiendo a desarrollarla exclusivamente en la asignatura de educación visual y plástica. Desde nuestra posición, reconocemos que la creatividad tiene un carácter interdisciplinar que se puede trabajar desde múltiples ámbitos del conocimiento. Coincidimos con los postulados de Agirre (2005), quien afirma que, siendo la creatividad un valor relevante en el arte, éste ni es exclusivo ni es un objetivo prioritario y único del área.

Distinguimos mayoritariamente una actitud creativa del docente expresada de forma indirecta en la promoción de actividades creativas. Sintetizamos algunos elementos didácticos que hemos observado en sus prácticas:

- Uso de analogías para establecer relaciones inconexas: realizar composiciones con formas variadas para ser compartidas; el binomio fantástico en que se intercambian palabras al azar; realizar grafías no convencionales; fusionar imágenes de forma cooperativa.

- Desarrollo y aportación de diferentes técnicas al alumnado: uso del dibujo automático y la figura invertida; realizar una creación plástica a través de la música; el uso de la técnica *stop motion*; la manipulación del barro.
- Promoción de situaciones de reflexión y de diálogo: reflexionar sobre los dibujos realizados en clase; preguntar qué hace el dibujo por nosotros; proyecto de investigación artística para abordar temas socioculturales sobre los refugiados; elaboración de un álbum de un joven inmigrante y la reconstrucción de su vida.

En cuanto al fomento de la creatividad en el contexto educativo, consideran que las políticas educativas dificultan su transmisión porque no dotan al ámbito de más horas lectivas, a diferencia de lo que ocurre con otras áreas del currículo. Así, la reducción de horas en el ámbito artístico denota un menoscabo de dicha área al no favorecerla con más recursos y visibilidad en el contexto educativo.

Figura 32. Experiencias de la creatividad



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a las preguntas del bloque II.

Según la **Figura 32**, los resultados de las propuestas pedagógicas expresadas impulsan la potencialidad del alumnado mediante el uso de metodologías funcionales y estrategias creativas y artísticas. Por ello, la gran mayoría de los encuestados reflejan una actitud favorecedora del desarrollo de la creatividad. Además, en sus apreciaciones demuestran que, de forma inconsciente, el docente prioritariamente mantiene un estilo de enseñanza enfocado a potenciar aspectos cognoscitivos (conexión con sus conocimientos previos y su realidad). No obstante, algunas propuestas denotan cierta tendencia a la utilización de una metodología más pautada y lineal que se aleja de un comportamiento creativo. Nos faltan evidencias para observar otros elementos característicos de la actividad creativa que vinculamos al perfil del docente creativo, como la tolerancia al error y la presencia de tareas o actividades múltiples que posibiliten a los discentes hacer uso de la libertad de elección.

Destacamos que gran parte de las respuestas se asocian a una creatividad más realista y curricular, y que, por ello, tratan de forma más anecdótica actividades que fomenten una innovación y una imaginación del alumnado que los lleve a superar los límites.

Por otra parte, los docentes exteriorizan cierta preocupación por la necesidad de formarse en el ámbito creativo. Creemos que un aspecto importante para alcanzar una calidad en la enseñanza es disponer de un profesorado formado y competente en su acción educativa. A su vez, resulta importante conocer las competencias docentes más destacadas, que son, entre otras: trabajar en equipo; provocar situaciones de aprendizaje favorables al alumnado; guiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje; implicarse en las necesidades de la escuela; e involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, respecto a esta última competencia, los resultados demuestran que los consultados todavía permanecen alejados de un trabajo significativo de la creatividad en el ámbito familiar.

En relación con los contextos educativos artísticos, en la **Figura 33** los encuestados valoran una serie de condiciones que ven relevantes para facilitar la tarea creativa del profesorado e implicar emocionalmente al alumnado.

Figura 33. Contextos creativos



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Figueras (2001), Plazaola (2012), Parsons (2002), López Quintás (2004), Dewey (2008) y las respuestas de los encuestados a las preguntas de los bloques II y III.

De sus apreciaciones extraemos indirectamente que los espacios creativos reúnen estas condiciones:

- Flexivos: fomentan situaciones en que la adaptabilidad y la flexibilidad propicien la valoración de los imprevistos como buenas ocasiones de aprendizaje.
- Reflexivos: promueven actitudes de introspección y/o fomento de preguntas que muevan a la curiosidad.
- Originales: crean conexiones y analogías que contribuyen a potenciar las capacidades cognitivas de los estudiantes.
- Espontáneos: promueven situaciones y acontecimientos inesperados.
- Intuitivos: fomentan la autonomía en los discentes.

De sus respuestas interpretamos que los contextos educativos condicionan la transmisión de la creatividad artística: los argumentos revelan que las políticas y la comunidad educativa en general no contemplan el arte como catalizador de la creatividad, ya que no reconocen su carácter formativo y sociocultural. En las

apreciaciones observamos una tendencia a señalar las políticas educativas y el currículo como limitadores de la transmisión del valor, aunque en parte se percibe que en algunos casos la actitud del docente también influye en ello. Además, al ofrecerles la posibilidad de cambiar o modificar alguna limitación para mejorar la transmisión de la creatividad, no inciden en el cambio curricular, pero sí que insisten en cambios metodológicos. En este sentido, si contemplamos el currículo vigente durante esta investigación (LOMCE, 2013), en el ámbito artístico se establece la dimensión “imaginación y creatividad”, que incluye aspectos procedimentales, actitudinales, conceptuales y metodológicos para transmitir la creatividad a los discentes. Por lo tanto, señalamos que el mismo currículo presenta la creatividad como competencia a desarrollar a lo largo de la escolarización. De igual forma, vemos el papel del docente respecto al desarrollo de la creatividad como fundamental, ya que su trabajo puede obstaculizar y/o fomentar el valor de ésta en los alumnos. El proceso de enseñanza tiene un componente creativo que les es inherente a los docentes. Y es por ello que se debe asumir la creatividad como principio didáctico que favorezca un aprendizaje más activo.

Por otra parte, las opiniones recogidas concretan y limitan el ámbito educativo al contexto del centro escolar, donde probablemente los encuestados se sienten más seguros para desarrollar su actividad creativa, y porque es el medio natural donde ejercitan su labor docente. No reflejan la ampliación de los contextos a un entorno sociocultural, aunque se trate de un aspecto relevante que permite lograr un mayor grado de significatividad en el aprendizaje gracias a una interacción familiar, social y cultural que enriquece el conocimiento. En este sentido, los entornos educativos formales, no formales e informales son oportunidades de aprendizaje que permiten expandir la educación y promoverla de una forma permanente. De igual modo, los contextos socioculturales son ámbitos que propician la creatividad, ya que no sólo dotan de conocimiento, sino que también favorecen la interrelación con otras personas.

Por último, al presentar su propuesta ideal, nos percatamos de que los encuestados no resaltan una temática concreta, y de sus argumentos percibimos que aluden a actividades y/o proyectos ya implementados, lo cual nos invita a deducir que asumen que su actividad docente ya incluye elementos y actitudes creativas.

3.3.2. Implementación del goce artístico en la experiencia docente en los contextos educativos

Tal y como se ha expuesto, gran parte de las respuestas definen el goce artístico asociado a las emociones estéticas positivas que surgen en la contemplación y/o creación de manifestaciones artísticas. Al analizar las experiencias de los encuestados con el valor, observamos que gran parte de las acciones artísticas propuestas contemplan la dimensión creativa, y no tanto la contemplativa. Si bien esta última es ampliamente expresada en sus definiciones, no lo es tanto en sus propuestas de acciones. Así, son escasas las propuestas en que se busca como objetivo la contemplación para implementar el goce artístico, ya que la gran mayoría de las aportaciones presentan actividades de creación, las cuales también llevan a un goce artístico en los discentes.

Evidenciamos respuestas que enfatizan que el buen desarrollo del goce artístico depende del ejemplo del docente y de sus conocimientos artísticos, así como de la confianza que tenga en la potencialidad del alumnado. Reclaman más formación al respecto para su buena transmisión. Pero no reflejan la necesidad de trabajar el goce como objetivo didáctico, ya que lo conciben como una emoción que se encuentra supeditada al proceso creativo y que surge de forma espontánea. A nuestro juicio, señalamos que el docente hace significativo lo que le interesa que el alumno aprenda, por tanto, si no lo aprecia como necesario, el valor no será representativo en sus prácticas.

A su vez, distinguimos en sus argumentaciones que el goce artístico no es un valor en sí mismo. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, lo entendemos como un valor propio del arte que permite vivir las experiencias en plenitud. Se siente una satisfacción placentera cuando las personas conectan ante los hechos artísticos al movilizarse las emociones mediante vínculos cognitivos, emocionales y prácticos. Las emociones estéticas sentidas dependerán del significado que se le atribuya al hecho y a la vivencia personal con éste. Así pues, el goce artístico surge ante la contemplación y/o la creación de las manifestaciones artísticas que generan un bienestar que permite conectar con los aprendizajes y las relaciones con los entornos socioculturales. Además, la contemplación ayuda a educar la mirada y a potenciar la atención del espectador.

En la apreciación del docente, destacamos uno de los factores que al analizarlo nos ha permitido valorar las experiencias propias y ajenas del goce artístico. Consideramos que el vínculo que se establece entre el estilo de enseñanza y su apreciación a través de la observación directa esclarece situaciones que provocan emociones en los discentes al realizar la acción artística. De esta forma, agrupamos sus apreciaciones en tres enfoques cuando implementan actividades artísticas (véase **Figura 34**).

Figura 34. Enfoques del goce artístico



Enfoques del goce artístico

ENFOQUE COGNITIVO

- Observan que las actividades donde los discentes relacionan conocimientos, recuerdos y propias experiencias producen emociones de satisfacción, felicidad, diversión, gratificación e ilusión

ENFOQUE EN LA PERSONALIDAD

- Aprecian que las actividades que producen sorpresa ante el resultado y que se comparten con los demás, generan emociones de admiración, espontaneidad, asombro, alegría y entusiasmo

ENFOQUE EN LA PRÁCTICA

- Visualizan que el uso y la manipulación de técnicas y materiales fomentan actitudes de goce como orgullo, diversión, entusiasmo, alegría y felicidad

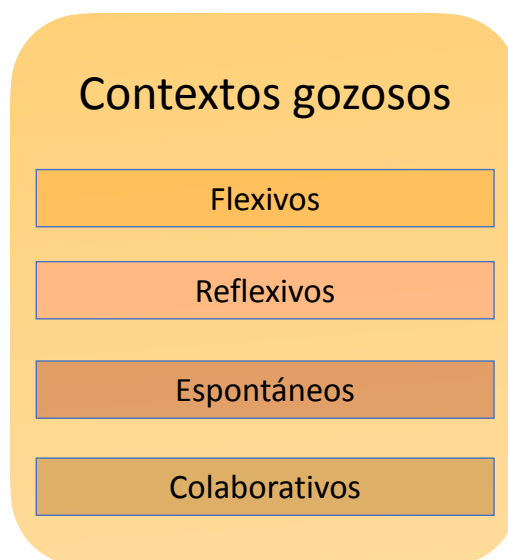
Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Pinelo (2008).

Por tanto, al analizar sus propuestas vemos que se evidencia más goce artístico en el alumnado cuando las actividades se orientan según un enfoque cognitivo. Sus respuestas advierten de que los estudiantes desencadenan emociones estéticas cuando conectan con sus conocimientos e intereses y proyectan todo ello en su acción artística (tal y como plantean Parsons, 2002, y López Quintás, 2004). La experiencia la conciben como una vivencia que implica aspectos cognitivos, emocionales y prácticos del sujeto y como un vínculo con el medio físico y social. Observamos que el vínculo se crea mediante procesos de reflexión, interpretación y experimentación que proporcionan a la experiencia un sentido de unidad en su quehacer.

En cuanto a las limitaciones que observan en su práctica, defienden que el sistema educativo prioriza las áreas instrumentales focalizándose en la adquisición de contenidos. De este modo, consideran que no se valoran las emociones como favorecedoras de los aprendizajes. Asimismo, los inconvenientes más destacados se relacionan con su propia concepción de entender el goce artístico como algo “íntimo de la persona que no se puede instruir”. Este grupo de sujetos contempla el goce como bien inherente en la persona que surge de forma espontánea siempre y cuando se establezca una conexión inmediata ante el hecho artístico (ya sea al producir o al contemplar). Por tanto, creen que su instrucción no es determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, el goce artístico es un valor como cualquier otro que se puede transmitir e implementar, ya que existen una serie de elementos didácticos que favorecen su adquisición, entre los cuales destacamos los siguientes: el trabajo cooperativo, la sorpresa ante lo inesperado, el uso de materiales diversos y la conexión con los conocimientos previos.

Las respuestas nos llevan a considerar que algunos contextos educativos artísticos son relevantes para implicar emocionalmente al alumnado (véase **Figura 35**).

Figura 35. Contextos gozosos



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Figueras (2001), Plazaola (2012), Parsons (2002), López Quintás (2004), Dewey (2008) y las respuestas de los encuestados a las preguntas de los bloques II y III.

Como se muestra en la **Figura 35**, observamos que sus argumentos nos conducen a los siguientes espacios gozosos que estimulan a los discentes:

- Flexivos: fomentan el diálogo, la interacción y la comunicación bidireccional con los alumnos.
- Reflexivos: permiten realizar tareas cognitivas al conectar las experiencias previas y personales.
- Espontáneos: los resultados de las acciones artísticas producen una emoción placentera en los docentes y los discentes.
- Colaborativos: la exposición de las actividades de los alumnos produce en ellos sensaciones de agrado y de complicidad.

Constatamos dificultades en proporcionar una propuesta ideal en la que se transmita el goce artístico en su actividad docente. La mayoría de las respuestas nos dirigen a la misma propuesta creativa ideal. Esta vinculación unívoca nos lleva a plantearnos si los docentes no especifican más argumentos porque lo consideran reiterativo o porque, por el contrario, vinculan el valor del goce a la creación artística. Pero, a partir de aquellas respuestas que se han podido analizar, se aprecia que los objetivos de potenciar la autonomía del alumnado, aprender a reflexionar y comunicar las ideas, mostrar iniciativa y fomentar el aprendizaje por descubrimiento surgen de forma espontánea en las actividades artísticas, aunque no lo concreten como objetivos específicos claros.

Los resultados evidencian que los docentes que conforman la muestra de investigación utilizan un estilo de enseñanza centrado en la personalidad del alumnado al observar que gozan y se emocionan cuando comparten sus producciones artísticas. De este modo, el arte como tal es una experiencia abierta y se convierte en un medio de comunicación, ya que posee un lenguaje propio que lleva a los individuos a interactuar socialmente. A partir de sus respuestas entrevemos que el arte es un elemento clave debido a su carácter vivencial. Estas evidencias se relacionan con las premisas que expresa López Quintás (2004):

- El arte implica que todas las facultades cognitivas y emocionales se pongan en funcionamiento y que se utilicen de una forma equilibrada y bien integrada: los resultados muestran que los docentes también se centran en un estilo de enseñanza enfocado en potenciar el aspecto cognitivo al relacionar sus vivencias, recuerdos y conocimientos con sus actividades artísticas.

- El arte está constituido por elementos físicos (materiales), emocionales (sentimientos) y significativos (el mensaje): todos ellos están relacionados e integrados en un todo para comunicar y expresar. En sus opiniones se expone una clara tendencia a desarrollar la creatividad y el goce artístico con la manipulación y la utilización de diferentes técnicas.

En suma, Hernández, Jódar y Marín (1991) nos hablan de que “lo estético es la forma de expresión artística peculiar, y la expresión a su vez es el medio de plasmar la actividad mental creadora” (p. 32). Si uno de nuestros objetivos es valorar la estética en relación con el componente emocional, creemos que ésta debe convertirse en un contenido esencial de la educación artística. Vinculando esta descripción con el currículo de educación secundaria obligatoria (ESO) que rige las competencias clave en la comunidad autónoma de Cataluña especifica en la dimensión expresión, interpretación y creación¹⁸ que fomenta el aprendizaje cognitivo y emocional-estético para expresarse, comunicarse y sentir. De igual forma, la clave para que el profesor estimule los valores en un contexto óptimo es que plasme en sus programaciones tanto la elaboración de objetivos que los incluyan, como la facilitación de materiales y de recursos que fomenten la generación de nuevas ideas y la inclusión y contemplación de producciones propias y ajenas.

3.4. Conclusiones finales con base en el estudio

El análisis parte de la reflexión previa de que la creatividad y el goce artístico son importantes y necesarios en las prácticas artísticas, aunque éstas permanezcan alejadas de un trabajo significativo y productivo en la actividad docente. Esta hipótesis nos ha guiado para realizar la extracción de argumentos relevantes y clarificadores para el estudio, que amplían nuestras perspectivas iniciales.

La muestra de investigación está compuesta por diferentes docentes que ejercen sus prácticas en distintos centros educativos de contextos socioculturales heterogéneos, lo cual ha producido más diversidad en el conjunto de opiniones. Mediante sus argumentos hemos observado el impacto actual de los valores de estudio en los centros escolares. Así, los encuestados mantienen una apreciación ciertamente concluyente al entender la creatividad y el goce artístico como fundamentadas en factores cognitivos, funcionales y físico-vitales. La creatividad es entendida de

¹⁸ Departament d'Ensenyament de Catalunya: decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC, núm. 6945 de 28-8-2015. Competència 3.

forma generalizada como la potencialidad humana que crea nuevas conexiones y asociaciones para la resolución de problemas. En cuanto a la base conceptual del goce artístico, coinciden en que se produce mediante la exaltación de emociones estéticas ante lo creado y contemplado en el proceso creativo.

El análisis destaca una serie de estilos pedagógicos que enfatizan la transmisión de los valores de la creatividad y del goce artístico en los discentes. Sin ánimo de definir un único y exclusivo modelo, se han evidenciado actitudes docentes creativas y estéticas de carácter organizativo (flexibilidad), cognitivo (potencialidad del alumno y aprendizaje significativo) y emocional (trabajo colaborativo y manipulación y exploración de materiales artísticos) que se reiteran en sus argumentos. Su conjunto nos ha ayudado a reconocer con más detalle los aspectos que los docentes han expresado directa o indirectamente en sus argumentos como necesarios en sus prácticas artísticas:

- Flexibilidad: el docente se adapta a las circunstancias que exige el contexto y fomenta la participación colectiva, la reflexión crítica y el pensamiento previo.
- Potencialidad del alumno: busca el trato personalizado transmitiendo motivación, autonomía y responsabilidad.
- Aprendizaje significativo: implementa actividades y proyectos que se acercan a las vivencias personales de los discentes para que sean perdurables y causen un impacto en ellos para desencadenar emociones estéticas.
- Trabajo colaborativo: crea situaciones de aprendizaje constructivas en las que la cooperación grupal enriquece las tareas artísticas para aportar cohesión entre sus miembros; además, fomenta la consolidación de proyectos educativos creativos y emocionales.
- Manipulación y exploración de materiales artísticos: ofrece la oportunidad de experimentar con los diferentes lenguajes y materiales artísticos que facilitan la apertura de pensamiento, la vinculación emocional y creativa con la actividad y la emoción ante lo inesperado.

El resultado del estudio nos muestra que los docentes de arte manifiestan inquietudes en el potencial y la transmisión de los valores que fomenta el arte en los discentes. Existe

una preocupación generalizada por revalorizar el ámbito artístico como necesario para apreciar el entorno y estimular los sentidos en el alumnado desde la comprensión y la vinculación con el hecho artístico, así como por destacar la importancia de involucrar a la comunidad educativa en aspectos que implican propiamente a las áreas artísticas. A su vez, la indagación nos permite conocer las causas coincidentes que impiden el buen desarrollo de los valores en las prácticas educativas actuales, ya sea por la rigidez de un currículo marcado, la escasez de recursos o la reducción de horas lectivas. No obstante, reconocerlo les hace ser conscientes de las limitaciones que deben afrontar en su cotidianidad docente, pudiendo ello afectar a la transmisión de los valores de estudio. Ahora bien, de forma reiterada se evidencian algunas actitudes inconscientes en que se muestra inseguridad en aplicar el goce artístico como objetivo específico en su programación didáctica y, en consecuencia, deja de ser una práctica significativa para el discente. De igual forma, se percibe una cierta preocupación por reclamar más formación permanente específica en el ámbito creativo y estético para que los docentes puedan ejercer un impacto pedagógico y visibilizar la relevancia de los valores como demanda social.

Otra de las limitaciones observadas es la concepción que sostienen respecto a los contextos educativos. La mayoría de los encuestados los contemplan dentro de los parámetros estructurales del centro escolar. Es decir, sus acciones artísticas se realizan dentro del espacio aula, que exige una determinada ratio y que puede obstaculizar la innovación y la creación de espacios creativos. Asimismo, no abarcan otros espacios culturales y familiares que forman parte de la comunidad educativa y que contribuyen a una mejor aceptación y concepción de los valores en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, de esta forma, potencian las relaciones de escuela-familia como agentes de transformación social y pedagógica.

Por último, vemos que la experiencia estética no está supeditada a la apreciación de la belleza, sino que más bien se entiende como la participación activa del sujeto ante el hecho artístico al contemplarlo y crearlo. La belleza es un valor subjetivo que está ligado al juicio del gusto. Así pues, la experiencia estética vivida (el goce artístico), ayuda a las personas a potenciar su sensibilidad para comunicarse y emocionarse ante cualquier forma de expresión artística. En cuanto a la creatividad, ésta permite pensar y actuar de forma divergente, y no sólo en áreas artísticas, sino en cualquier otra materia que tenga como objetivo el descubrimiento de nuevos caminos y posibilidades. De ahí su carácter interdisciplinar.



Capítulo 4. Modelos de actuación y líneas futuras de investigación

Partimos de la idea de que el arte abre caminos de reflexión, de comprensión y de imaginación que ayudan a la formación global de la persona en todas sus vertientes. Creemos que una buena oportunidad de fomentar el arte es promover experiencias e iniciativas que realcen los valores artísticos en los discentes, entre ellos la creatividad y el goce artístico. Por ello, proponemos diferentes modelos de actuación que contribuyen a realzar el ámbito artístico en el contexto educativo, social y cultural mediante el conocimiento, el desarrollo y la implementación de los valores de estudio a través de la muestra de los diversos modelos de actuación.

Mediante las propuestas pretendemos evidenciar que la expresión artística despierta el interés por ampliar el conocimiento al motivar a los sujetos a abrirse a la cultura y a la sociedad, así como al desarrollar sus capacidades expresivas, comunicativas e interpretativas. A modo de ejemplo, vemos que el arte contemporáneo es necesario y hasta imprescindible para despertar conciencia social mediante la autorreflexión, que nos hace replantear cuestiones y nos ayuda a indagar y enseñar el entorno que se habita.

4.1. Modelos de actuación

Las propuestas artísticas se distribuyen en diferentes modelos de actuación. Éstas siguen la estructura planteada por Gil (2013), ya que nos permite una mejor síntesis y concreción de los interrogantes surgidos durante el proceso de investigación. Pretendemos que cada modelo de actuación desarrolle un objetivo concreto con base en nuestro estudio. Estos modelos son los siguientes:

- Modelo socializador: centrado en despertar el arte como conciencia cultural y social en el contexto educativo (centro escolar, familia y organizaciones culturales).
- Modelo metodológico: propuesta de proyectos artísticos en cualquier centro escolar que promueva el arte de forma significativa e interdisciplinar.

- Modelo formativo pedagógico: enfocado en ofrecer cursos de formación a docentes interesados en potenciar el ámbito artístico y profundizar en los beneficios que aporta el arte.
- Modelo didáctico: una propuesta didáctica para desarrollar los valores de la creatividad y del goce artístico en el centro escolar.

4.1.1. Modelo socializador: centrado en despertar el arte como conciencia cultural y social en el contexto educativo (centro escolar, familia y organizaciones culturales)

El arte aporta múltiples beneficios, y de entre ellos se destacan su poder transformador y la oportunidad que ejerce de incidir y contribuir en la cultura de la comunidad. Este carácter lleva a los individuos a entender el arte y a sus manifestaciones como ejes vertebradores de la cultura de un pueblo.

La propuesta de un modelo socializador se ajusta a lo definido por Vallès (2005), que expone que el arte debe recuperar su carácter social y que, por ello, se debe realzar el ámbito artístico para que vaya más allá del contexto escolar. La expresión artística facilita una libre comunicación de sentimientos, emociones, vivencias y experiencias que permite el crecimiento individual y provoca el cambio social. Además, las actividades artísticas impulsan procesos de socialización, colaboración e integración que fortalecen los vínculos interpersonales y las relaciones con el contexto y los objetos que forman parte de éste.

Nuestra propuesta se vincula con el programa educativo Magnet¹⁹ al ser un programa de innovación que crea alianzas con diferentes escuelas para garantizar la educación integral. Destacamos algunos ejes que mejoran el carácter social del arte y que, en consecuencia, potencian la creatividad y el goce artístico en el contexto educativo:

- Flexibilidad y apertura a nuevas experiencias
- Desarrollo de la capacidad reflexiva
- Promoción de actitudes flexibles al cambio

¹⁹ El programa Magnet está impulsado por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, la Diputació de Barcelona, la Fundació Jaume Bofill, el Consorci d'Educació de Barcelona y el Institut de Ciències de l'Educació de la UAB. El programa tiene como objetivos unir esfuerzos para hacer frente a la problemática de la segregación escolar en Cataluña y desarrollar estrategias para una escolarización equilibrada.

- Apertura al entorno
- Fomento del proceso de aprendizaje en el alumnado
- Cercanía y participación de la comunidad educativa

Los proyectos desarrollados dentro del programa Magnet buscan la singularidad y la creación de experiencias de aprendizaje colaborando conjuntamente con cada centro educativo, además de promover el aprendizaje más allá del espacio aula para que la experiencia adquiriera un grado mayor de significatividad. Por ejemplo, los proyectos desarrollados por la Escola Josep Maria de Sagarra de Barcelona en alianza con el Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA) muestran que el arte es un eje transversal en su proyecto educativo al trabajar todas las áreas a través de la competencia artística.²⁰ A su vez, la metodología que imparten se basa en la percepción del entorno y en la apreciación de sus necesidades. Su estrecha colaboración con el MACBA permite que el alumnado entre en contacto con el arte contemporáneo y que, de esta forma, pueda conocer los diferentes lenguajes artísticos y experimentar con ellos. De esta forma se facilita que los alumnos desarrollen nuevos conocimientos y se fomente en ellos el espíritu crítico y la capacidad comunicativa, expresiva y creativa que les permita interrelacionarse con el medio sociocultural.

Asimismo, destacamos la entidad ARTransforma,²¹ que desarrolla proyectos de voluntariado sin ánimo de lucro. Mantiene una estrecha colaboración con el Ajuntament de Barcelona, la Diputació de Barcelona, Art for Change (Fundación "La Caixa") y la Fundación Daniel y Nina Carasso (afiliada a la Fondation de France).

Desde 2009, ARTransforma pretende intensificar el derecho a la cultura como elemento de transformación social, entendido como derecho fundamental del individuo. Dicha entidad ofrece una diversidad de proyectos que giran en torno al desarrollo de la creatividad y de la expresión emocional. De entre los proyectos que

²⁰ Destacamos en la competencia artística dos vertientes: valorar las manifestaciones culturales propias del patrimonio artístico que ayuden al individuo a expresarse de forma estética; y aprender los diferentes lenguajes artísticos que fomenten la expresión, la creatividad y la imaginación en los sujetos. (Véase: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, "Currículum de Educació Secundària Obligatòria; Annex 7. Àmbit artístic", 2019, pp. 289-290.)

²¹ ARTransforma: <http://artransforma.org/art/es/inicio/>

han ejecutado, señalamos el proyecto anual COMPARTIDAS,²² que trabaja la inclusión y el valor social del arte mediante la expresión de emociones y sentimientos en grupo. Integra las artes de la danza y la música en un proceso creativo colectivo que visibiliza el poder emocional de éste. El objetivo es compartir con el público las emociones que se viven al interpretar los temas seleccionados previamente y que se ejecutan sin saber cual será su fin. De esta forma se visibiliza el goce artístico que se vive al conectar, interpretar y crear.

4.1.2. Modelo metodológico: propuesta de proyectos artísticos en cualquier centro escolar que promueva el arte de forma significativa e interdisciplinar

Este modelo pretende potenciar el arte en aquellos centros que encuentran ciertas dificultades en desplegar y profundizar todos los aspectos que conlleva el arte (cognoscitivos, emocionales y físico-vitales). Para ello, nuestro modelo se asemejaría a las propuestas que realizan los centros escolares IES Broggi, de Barcelona, y Escola La Immaculada, de Vilassar de Dalt (Barcelona). Ambos centros buscan aplicar el pensamiento artístico como recurso pedagógico y formativo:

- IES Broggi, en Barcelona, desarrolla un programa titulado Creadors en Residència, en colaboración con el Institut de Cultura de Barcelona (ICUB) y el Consorci d'Educació de Barcelona (CEB). El proyecto tiene como eje vertebrador poner en contacto a los estudiantes con la creación contemporánea a través de la participación de un artista externo al centro que implementa su proyecto artístico en colaboración con un grupo de estudiantes de secundaria. Los artistas invitados crean una obra, y con ello ayudan a que se establezca un clima de participación, reflexión y diálogo entre la obra y el creador. El objetivo del programa es promover situaciones y contextos que favorezcan la innovación y la creatividad artística.
- La escuela La Inmaculada, en Vilassar de Dalt, promueve un método interactivo de reflexión a partir del arte (MIRA!) con el fin de potenciar las competencias comunicativas, personales y social-ciudadanas. Se presenta la obra de un artista semanalmente, y se busca establecer un diálogo en el aula para que surjan emociones y sentimientos en los estudiantes y para que se generen diferentes opiniones que promuevan un pensamiento crítico. En este sentido, el alumnado adquiere las siguientes competencias artísticas:

²² Proyecto COMPARTIDAS: <http://artransforma.org/art/es/proyete/compartidas-el-valor-social-de-las-artes/>

- Potenciar el razonamiento
- Verbalizar el pensamiento
- Formular hipótesis
- Mejorar el vocabulario
- Respetar las opiniones
- Potenciar el pensamiento divergente

Todas estas propuestas ayudan a que el arte esté más presente en el centro escolar de modo transversal y didáctico, y de este modo se potencian las cualidades y los valores de la educación artística. Asimismo, el modelo empodera a los docentes en su papel de docentes de arte en los centros escolares, ya que los reconoce como agentes de cambio y de transformación social en el ámbito educativo.

4.1.3. Modelo formativo pedagógico: enfocado en ofrecer cursos de formación a docentes interesados en potenciar el ámbito artístico y profundizar en los beneficios que aporta el arte

El arte contemporáneo es el reflejo de la sociedad actual y nos permite adentrarnos en las costumbres y en la cultura que muestran el carácter ontológico de los individuos. Desde el ámbito pedagógico, consideramos importante que el docente conozca la variedad de lenguajes artísticos contemporáneos para fomentar la observación, el pensamiento y la comunicación (bases del aprendizaje) en los alumnos. Creemos en la necesidad de despertar la curiosidad en el profesorado a través de metodologías que permitan visibilizar el poder formativo del arte en todas sus dimensiones.

El mundo educativo necesita recursos formativos, tecnológicos, metodológicos, técnicos, artísticos y culturales, que favorezcan que los individuos puedan adaptarse a una realidad en constante cambio. Las prácticas educativas serán más significativas si conectan con las necesidades e inquietudes de los jóvenes y, además, si éstas son próximas a las circunstancias de cada discente.

Los medios tecnológicos establecen redes de comunicación constante donde se ofrecen multitud de cursos que ayudan a potenciar las habilidades y capacidades

docentes. Con base en ello, la asociación de maestros y profesores Rosa Sensat²³ propone multitud de cursos dirigidos a los docentes. Entre sus propuestas se encuentran cursos que están enfocados a promover una formación permanente y autoconstructiva dirigida a grupos de trabajo para implementar una metodología de debate y reflexión, así como de creación de espacios de aula que promuevan procesos de indagación dialógica y de autoconocimiento.

Del mismo modo, destacamos la Sociedad Internacional de Educación por el Arte (International Society for Education through Art, InSEA),²⁴ una organización sin ánimo de lucro adscrita a la Unesco desde 1954. Su finalidad es promover, compartir y fortalecer el arte mediante experiencias artísticas educativas. De esta forma, se pretende mejorar las prácticas docentes y establecer una red de comunicación internacional para la promoción de las artes y el desarrollo de la investigación artística. Para facilitar la comunicación entre sus miembros, periódicamente se realizan congresos nacionales, locales e internacionales en los que se les brinda la oportunidad de presentar las últimas investigaciones y avances del ámbito artístico. A su vez, los estudios se publican en revistas científicas como *International Journal of Education Through Art* y la revista *Imaginary* y su blog.

4.1.4. Modelo didáctico: una propuesta didáctica para desarrollar los valores de la creatividad y del goce artístico en el centro escolar

Este modelo muestra la creatividad y el goce artístico como valores sociales que deben fomentarse en el contexto educativo. Para ello, elaboramos una propuesta didáctica que incorpore los diferentes contenidos curriculares propios del área y que enfatice la importancia de trabajar ambos valores. De este modo se contribuye a la adquisición y aplicación de competencias creativas y apreciativas en los discentes.

Vemos en el arte y en sus diferentes lenguajes una fuente inagotable de comunicación, de formación y de expresividad que ayudan a crear, a valorar y a apreciar las producciones artísticas propias y ajenas. Por todo ello, la actividad se puede extrapolar más allá del contexto del aula para involucrar a los demás miembros de la comunidad educativa, en concreto, al ámbito familiar y al sociocultural.

²³ Vilalta, D. (17 de abril de 2021). Un enfocament global de l'aprenentatge. Rosa Sensat. Recuperado el 17 de abril del 2021 de <https://www.rosasensat.org/es/formacio/grups-de-treball/un-enfocament-global-de-laprenentatge/>

²⁴ InSEA: <https://www.insea.org>

Nuestra propuesta didáctica se inspira en el reto creado por el Rijksmuseum d'Amsterdam, que, bajo su cuenta @tussenkunstenquarantine planteaba a los ciudadanos elegir una obra artística, reinterpretarla y compartirla a través de redes sociales. Esta iniciativa surgió a causa de la crisis sanitaria producida por la COVID-19. Su repercusión fue tan potente que no tardaron en unirse a esta iniciativa otros museos, como el Getty Museum de Los Ángeles (#betweenartandquarantine), el Musée d'Orsay de París (#entreartetquarantine) y el Ministerio de Cultura y Deporte (#entrearteycuarentena).

Destacamos la figura del docente e historiador de arte Manel Trenchs i Mola, defensor del uso de las TIC en la educación del siglo XXI y promotor de la metodología Flipped Learning, que fomenta las competencias creativas, digitales y comunicativas en los alumnos. Adaptó la propuesta @tussenkunstenquarantine bajo el hashtag #QuedAR'T a casa, y elaboró una iniciativa similar a sus predecesores con contenidos didácticos y artísticos.

Situamos la unidad didáctica dentro del marco curricular de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), y teniendo en cuenta las competencias que rigen el "Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria", de la Generalitat de Catalunya. La propuesta va dirigida a estudiantes que cursan primero de la ESO, pero puede ser implementada a cualquier nivel siempre que se adapte el contenido al nivel evolutivo y madurativo del alumnado (véase **Tabla 33**).

Tabla 33. Unidad didáctica

UNIDAD DIDÁCTICA			
ÁMBITO	CURSO	TRIMESTRE	TEMPORIZACIÓN
Artístico	1º ESO*	1T	Trimestral, 6 sesiones (60 minutos)
CENTRO		PROFESOR/MAESTRO	
XXX		XXX	
TÍTULO			
Sensibilízate con y a través del arte (Art at Home Challenge)			
DESCRIPCIÓN			
La actividad se centra en fomentar la sensibilidad y la creación artística y el aprendizaje del alumnado. Se desarrollan aspectos como la cultura, la creación, la contemplación, la composición, la analogía y la obra de arte. La propuesta se presenta de forma transversal con las áreas de historia (trabajar el contexto sociocultural de la obra); artes escénicas (expresar mediante el lenguaje corporal emociones, sentimientos y puesta en escena) y la tecnología (representar la obra final través del formato digital).			

(*) El contenido y nivel de dificultad se adaptan a la edad evolutiva del alumnado.

Tabla 33 (cont.)

COMPETENCIAS DEL ÁMBITO ARTÍSTICO	CONTENIDOS CLAVES
Dimensión percepción y escucha	
Competencia 1: utilizar estratégicamente los elementos del lenguaje visual, musical y corporal para analizar las producciones artísticas.	CC1. Percepción visual y audiovisual CC3. Elementos básicos de las producciones artísticas CC5. Forma: tipología y características CC13. Procedimiento de análisis de producciones artísticas CC10. Arte y sociedad CC11. Arte y compromiso
Competencia 2: mostrar hábitos de percepción reflexiva y abierta de la realidad sonora y visual del entorno natural y cultural.	CC1. Percepción visual y audiovisual CC10. Arte y sociedad CC14. Arte y compromiso
Dimensión expresión, interpretación y creación	
Competencia 4: interpretar y representar con formas bidimensionales y tridimensionales, estáticas y en movimiento.	CC4. Lenguajes artísticos: procedimientos, uso e interrelación CC5. Forma: tipología y características CC6. Interpretación de las formas y lectura de imágenes CC7. Expresión y comunicación CC8. Bidimensionalidad, tridimensionalidad y temporalidad CC9. Instrumentos y técnicas analógicas y digitales para la representación y comunicación visual y audiovisual CC15. Metodología proyectual CCD1. Lenguaje audiovisual: imagen fija, sonido y vídeo CCD7. Realidad virtual y aumentada CCD9. Herramientas de edición de documentos de texto, presentaciones multimedia
Competencia 5: componer con elementos del lenguaje artístico utilizando herramientas y técnicas propias de cada ámbito.	CC2. Fundamentos del lenguaje visual plástico y audiovisual CC3. Elementos básicos de las producciones artísticas CC7. Expresión y comunicación CC9. Instrumentos y técnicas analógicas y digitales para la representación y comunicación visual y audiovisual
Competencia 6: experimentar y/o improvisar con instrumentos y técnicas de los lenguajes artísticos.	CC3. Elementos básicos de las producciones artísticas CC7. Expresión y comunicación CC9. Instrumentos y técnicas analógicas y digitales para la representación y comunicación visual y audiovisual CC12. Interacción de las artes CC13. Procedimiento de análisis de producciones artísticas. CCD9. Herramientas de edición de documentos de texto, presentaciones multimedia.
Competencia 7: desarrollar proyectos artísticos disciplinarios o transdisciplinarios tanto personales como colectivos.	CC4. Lenguajes artísticos: procedimientos, uso e interrelación CC9. Instrumentos y técnicas analógicas y digitales para la representación y comunicación visual y audiovisual CC10. Arte y sociedad CC11. Arte y compromiso CC12. Interacción de las artes CC15. Metodología proyectual CCD22. Entornos de trabajo y aprendizaje colaborativo CCD24. Aprendizaje permanente: entornos virtuales de aprendizaje, recursos para el aprendizaje formal y no formal en la red

Tabla 33 (cont.)

COMPETENCIAS DEL ÁMBITO ARTÍSTICO	CONTENIDOS CLAVES
Dimensión sociedad y cultural	
Competencia 8: valorar con respeto y sentido crítico las producciones artísticas en sus contextos y funciones.	CC6. Interpretación de las formas y lectura de imágenes CC7. Expresión y comunicación CC9. Instrumentos y técnicas analógicas y digitales para la representación y comunicación visual y audiovisual CC10. Arte y sociedad CC11. Arte y compromiso CC13. Procedimiento de análisis de producciones artísticas
Competencia 9: gozar de las experiencias y creaciones artísticas como fuente de enriquecimiento personal y social.	CC6. Interpretación de las formas y lectura de imágenes CC7. Expresión y comunicación CC10. Arte y sociedad CC11. Arte y compromiso CC12. Interacción de las artes
Competencia 10: usar el conocimiento artístico y sus producciones como medio de cohesión y de acción prosocial.	CC10. Arte y sociedad CC12. Interacción de las artes
COMPETENCIAS DEL ÁMBITO TRANSVERSALES	
Ámbito personal y social	CPS3. Desarrollar habilidades y actitudes que permitan afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida CPS4. Participar en el aula, en el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable
Ámbito digital	CD4. Buscar, contrastar y seleccionar información digital adecuada para el trabajo a realizar, considerando las diferentes fuentes y medios digitales
COMPETENCIAS DEL ÁMBITO ARTÍSTICO	
OBJETIVOS	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Identificar los elementos y estructuras que forman una obra artística.	Identificar los elementos básicos de los lenguajes artísticos de los objetos y/o aspectos de la realidad.
Aplicar analogías que permiten representar la obra artística.	Representar objetos e ideas de forma bidimensional y tridimensional aplicando diversas técnicas, y conseguir resultados en función de la propuesta y las intenciones previas.
Establecer retos que despierten curiosidad y motivación.	Realizar producciones artísticas y demostrar iniciativa y creatividad.
Producir procesos creativos a lo largo del desarrollo de la actividad.	Tomar decisiones para la realización de producciones artísticas especificando los objetivos, proponiendo diferentes opciones y evaluando la solución.
Expresar a través de una imagen visual la conexión con la obra.	Interpretar producciones artísticas valorando la diversidad cultural y el contexto en que se han producido.
Comprender el contexto sociocultural del artista en su época.	Reconocer imágenes, producciones artísticas y objetos de los entornos visuales y audiovisuales y del patrimonio.

Tabla 33 (cont.)

COMPETENCIAS DEL ÁMBITO ARTÍSTICO	CONTENIDOS CLAVES
OBJETIVOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Buscar la satisfacción intelectual y emocional al comprender y relacionar la obra en su contexto histórico.	Reconocer imágenes, producciones artísticas y objetos de los entornos visuales y audiovisuales y del patrimonio.
Crear una imagen personal mediante el modelaje.	Realizar una producción artística siguiendo los procesos creativos.
Compartir la experiencia vivida.	Participar activamente en los proyectos artísticos individuales o colectivos, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje plástico, visual y audiovisual.

CONTENIDOS

Fundamentos del lenguaje visual:

- Composición y ordenación del espacio y del tiempo.
- Estructuras y esquemas compositivos. Conceptos: situación, dirección, pesos, tensión, jerarquía, equilibrio, proporción y ritmo.

Las técnicas y los sistemas de representación:

- Procedimientos y técnicas tradicionales.
- Herramientas para las representaciones analógicas y digitales.

La creación artística:

- La producción artística como vehículo para la expresión y la comunicación de emociones e ideas.
- La producción artística como mimesis o representación o como exploración de un lenguaje.
- Visión y realización: de la contemplación a la acción.
- Procesos creativos.
- Interpretación y lectura de las producciones artísticas.

Función social del arte:

- La función social de las producciones artísticas.
- La obra artística y el autor: aspectos personales, sociales, ideológicos y simbólicos.
- El papel del artista en diferentes momentos históricos.
- Relación directa entre el conocimiento artístico y el grado de implicación para que se goce del arte.
- La comprensión estética y personal de la obra de arte.
- El trabajo cooperativo en la producción artística.

METODOLOGÍA

- Es una actividad práctica para trabajar de forma individual o colectiva (a elección del docente). Se pretende que el alumnado muestre una actitud abierta, crítica y de respeto ante las diferentes producciones artísticas y culturales que observa y representa. La propuesta les ayuda a conocer y a interactuar en su entorno sociocultural propio y ajeno.
- Los estudiantes pueden utilizar cualquier soporte digital para representar su obra artística.
- Atención a la diversidad. (La actividad es inclusiva al adaptarse a las características del alumnado y al tener en cuenta que el ritmo de aprendizaje de cada alumno es variable en función de sus gustos, preferencias y destrezas.)

RECURSOS

Recursos organizativos: aula de arte, espacios escolares, espacio de casa.

Recursos materiales: audiovisuales (Google classroom, Chrombooks, móvil, tabletas) y fungibles (objetos, láminas, disfraces, colores).

Recursos personales: el profesor de educación visual y plástica y la familia.

Tabla 33 (cont.)

TIEMPO	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
2 horas en el aula	<ul style="list-style-type: none"> Presentar una colección de obras de arte al grupo clase y preguntar al alumnado qué observan, qué ven, qué piensan y qué se preguntan sobre ellas. Presentar una obra de arte y analizarla conjuntamente (modelamiento metacognitivo): Primero: artista, época, contexto sociocultural; ¿qué saben? (se fomenta el aprendizaje significativo del alumno). Segundo: composición, elementos, técnica; ¿qué elementos contemplan? (los alumnos deberían describir las imágenes con una mirada estética para evitar los estereotipos). Se invita al alumnado a salir del aula. Sorprendentemente se encuentran a un profesor caracterizado que se asemeja a una de las obras observadas en clase. Establecen un diálogo con el personaje. Posibles preguntas: ¿qué reconocéis en él?, ¿en qué época histórica se ubica?, ¿quién lo ha pintado?, ¿qué sentís al verle?, ¿cuál ha sido la reacción? Realizar un diagrama de Venn (véase Anexo 1) para organizar y sintetizar las ideas que han surgido en la explicación y añadir nuevas aportaciones. Con contexto nos referimos a situar la época, las costumbres, la cultura, las relaciones interpersonales, etc. Plantear el reto: cómo representar y sensibilizarme con la obra. 	Autoevaluación: escalera metacognitiva del aprendizaje (véase Anexo 2).
2 horas en casa	<ul style="list-style-type: none"> Una vez planteado el reto, deben seleccionar una obra de arte que les guste y con la que se sientan identificados. Indagan sobre ella, anotan la información más relevante y la sitúan en el periodo histórico. Una vez realizado el estudio de la obra escogida, deben caracterizarse eligiendo diferentes objetos o disfraces o utensilios que tengan en casa, y también crear la escenificación de la obra. Una vez tengan todos esos elementos, la representan (mímesis) y la editan en un soporte digital (fotografía, vídeo). Queda abierta la propuesta de inclusión de miembros de su círculo de amistades y familiares próximos. Pueden utilizar cualquier técnica, uso de objetos, etc. 	Heteroevaluación: espíritu sensible y creativo (véase Anexo 3).
2 horas en el aula	<ul style="list-style-type: none"> Presentación y exposición oral de los trabajos: agrupar los proyectos en una presentación para visualizarlos y presentarlos oralmente al resto del grupo clase. Presentar la obra original (título, autor, año, técnica y breve contextualización histórica). Presentar su obra (¿cómo lo han hecho?, ¿dificultades?, ¿emociones?, ¿pasos seguidos en su proceso creativo?). 	Heteroevaluación: expresión oral (véase Anexo 4). Autoevaluación: proyecto final y autoevaluación (véase Anexo 5). Coevaluación para los trabajos en grupo (véase Anexo 6).

Nota: CC, contenidos claves; CCD, contenidos claves digitales; CPS, contenidos personales y sociales; CD, contenidos digitales.

4.2. Líneas futuras de investigación

A continuación exponemos las líneas de investigación que esta tesis ha abierto y que, al no haberse desarrollado por quedar fuera del objetivo y del tema principales, son susceptibles de ser abordadas en estudios posteriores.

- El impacto pedagógico de la creatividad y del goce artístico a partir de la opinión y experiencia de los discentes.
- Estudio de las opiniones y vivencias de los alumnos que experimentan en sus prácticas la creatividad y el goce artístico como modelo pedagógico y transversal.
- Si nuestro propósito es potenciar la creatividad y el goce artístico de forma significativa, hemos de atender también a la voz de los estudiantes para observar el impacto de las prácticas actuales y su repercusión en el proceso de aprendizaje.
- El estudio del desarrollo neuronal y su relación con las artes: la creatividad y el goce artístico.

La conexión y la asociación de ideas contribuyen a promover adecuadamente la creatividad y las emociones estéticas en los discentes en los procesos de aprendizaje. Desde la neurociencia, se muestra que en las primeras etapas educativas es importante incluir áreas artísticas como ejes fundamentales que ayuden a activar la plasticidad neuronal del niño.

- El impacto social de la creatividad y del goce artístico a nivel mundial a través de movimientos y asociaciones artísticas: InSEA, NAEA, Getty Foundation, Project Zero, Instituto Choque Cultural, The Royal Society of Arts, Creative Scotland.
- La educación a través del arte contribuye al desarrollo social, emocional y cognitivo de las personas. En este sentido, conocer el grado de impacto sociocultural de las diferentes asociaciones y movimientos mundiales permite poner en valor el arte y crear redes de trabajo que enriquezcan a la comunidad.
- La vinculación de las ciencias sociales en relación con la competencia artística y cultural.

- Las áreas que se relacionan directamente con hechos artísticos manifiestan un alto desarrollo del pensamiento creativo y se convierten en fuentes de inspiración y expresión mediante estímulos sensoriales. La competencia artística y cultural identifica las diferentes fuentes y formas de manifestaciones artísticas que dan sentido y relevancia a la identidad cultural propia y ajena de un pueblo.



Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (27 de noviembre de 2017). Educar a La Manada: aprender a pensar como razón de la educación artística en el sistema educativo. María Acaso arte + educación. <https://mariaacaso.es/educacion-artistica/educar-la-manada-aprender-pensar-razon-la-educacion-artistica-sistema-educativo/>
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.
- Alcaide, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores*. Publicaciones ICCE.
- Alexander, K. y Day, M. (1991). *Discipline-based art education: a curriculum sampler*. Getty Center for Education in the Arts.
- Amabile, T. M. (1983). Social psychology of creativity: a componential conceptualisation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-377.
- Arnheim, R. (1984). *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós Ibérica.
- Aranguren, M. (2015). Influencia del conocimiento previo sobre el Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *International Journal of Psychological Research*, 8(2), 75-89.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. Trillas.
- Ayllón, J. R., Izquierdo, M. y Díaz, C. (2004). *Historia de la filosofía*. Ariel.
- Aznar, G. (1974). *La creatividad en la empresa*. Ediciones Oikos-Tau.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuaul!, el papel de las artes en la educación*. Octaedro.
- Barbot, B. (2019). Creativity development in childhood and adolescence: from potential to realizations. Comunicación presentada en el congreso Arte, Emociones y Creatividad, Santander.
- Bernal, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores*, 9(2), 149-167.
- Berrocal, M., Caja, J. y González, J. M. (2001). Educar la mirada, la mano y el pensamiento. En J. Caja (Coord.), *Educación visual y plástica hoy: educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Graó.
- Bigge, M. (1976). *Teorías de aprendizaje para maestros*. Trillas.
- Binet, A. y Simon, Th. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année psychologique*, 11(1), 191-244.

- Blas, M. de (2012). Innovar el arte a través de nuevos valores contemporáneos. *Fabrikart*, (10), 47-67.
- Bosch-Veciana, A., Fuente, P. de la, Gadea, E., López S., Martínez-Riu, A. y Martínez, M. (2013). *Atena: lectures de filosofia. Batxillerat 2013-2014*. La Magrana.
- Bozal, V. (2008). *El gusto*. Antonio Machado Libros.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Ediciones Mensajero.
- Cabezas, J. A. (1993). *La creatividad: teoría básica e implicaciones pedagógicas*. Librería Cervantes.
- Campione, J. C. (1987). Metacognitive components of instructional research with problem learners. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 117-140). Erlbaum.
- Candau, M. J. (2004). Escotar la mirada: percepció i paraula. Les TIC com a eina per abordar els problemes en la percepció de l'obra d'art. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. Recuperado el 21 de junio de 2021, de <http://www.xtec.cat/sgfp/Illicencies/200405/memories/891m.pdf>
- Cano, A. R. (1997). Modelos explicativos de la emoción. En E. G. Fernández (Ed.), *Psicología general. Motivación y emoción* (pp. 127-161). Centro de Estudios Ramón Areces.
- Carbajo, M. del C. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. *Tabanque: Revista pedagógica*, (24), 225-241.
- Carrillo, I. (Coord.) (2005). *Diez valores para el siglo XXI*. CissPraxis.
- Castro, S. y Marcos, A. (Eds.). (2010). *Arte y ciencias: mundos convergentes*. Plaza y Valdés Editores.
- Cattell, R. (1941). Some theoretical issues in adult intelligence testing. *Psychological Bulletin*, 38, 592.
- Centre Magnet. (s.f.). Consultado el 3 de febrero de 2021. <https://magnet.cat/centres-educatius/>
- Céspedes, E. (2009). Vivir mejor, educación por medio del arte: construcción del sentido artístico en la escuela. *Colección Pedagógica Formación de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica*, 46, 1-59. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA).
- Cerchiaro, E. (2002). La educación artística: una propuesta para el desarrollo humano. *Praxis. Revista de la Facultad de Educación*, 2(1), 35-42. Recuperado el 21 de junio de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907212>
- Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-30. <http://doi.org/10.15517/AIE.V5I1.9120>
- Colom, A. J. (1977). Antropología y educación. Mayurqa: revista del Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts, (17), 303-309.
- Coll, C. (1990). Un marco de referenci psicològic para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 435-453). Alianza Editorial.
- Collèldemont, E. (2002). *Educació i experiència estètica*. Eumo.
- Costa-Lobo, C., Vázquez-Justo, E., Pérez, M. A., Castillo-Parra, G., Campina, A., Vestea, C. L. B. y Cabrera-Cuevas, J. (2016). Propuestas psicoeducativas para promover la creatividad en contextos educativos. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 111-141.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir = (Flow): una psicología de la felicidad*. Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós Ibérica.
- Darrow, F. y Van Allen, R. (1965). *Actividades para el aprendizaje creador*. Paidós.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Paidós.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós Ibérica.
- De la Torre, S. (1997). *Creatividad y formación*. Trillas.
- De la Torre, S. (2001). Conversando con Robert J. Stenberg sobre creatividad. En S. de la Torre y V. Violant, *Creatividad aplicada*. PPU/Autores. Recuperado el 21 de junio de 2021, de http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/conversando_con_robert_sobre_creatividad.pdf
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica*. Octaedro.
- De la Torre, S. y Violant, V. (2002). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. Una investigación con metodología de desarrollo. *Creatividad y sociedad*, (3), 21-38.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Di Gregori, M. C. y Pérez Ransanz, A. R. (2009). Capítulo 11. Las emociones en la ciencia y el arte. En S. Castro y A. Marcos (Eds.), *Arte y ciencias: mundos convergentes* (pp. 273-307). Plaza y Valdés Editores.
- Díaz, R. y Freire, J. (2012). *Educación expandida*. Zemos98.
- Edwards, B. (2000). *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Urano.
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós Ibérica.
- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición*. Octaedro.
- Eisner, E. (1995). *Educación artística*. Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum: una visión nueva*. Amorrortu Editorial.
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23.
- Elisondo, R. C., Danolo, D. S. y Rinaudo, M. C. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 7(4), 1-16.
- Escola La Immaculada, de Vilassar de Dalt (s.f.). Consultado el 3 de febrero de 2021. <https://www.lanovaimmaculada.cat>
- Escola Josep Maria de Sagarra, de Barcelona (s.f.). Consultado el 3 de febrero de 2021. <https://agora.xtec.cat/escolasagarra/>
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1). Recuperado el 23 de junio de 2021, de https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf

- Estrada, D. (1988). *Estética*. Herder.
- Feist, G. J. (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 273-296). Cambridge University Press.
- Fernández, R. y Peralta, M. F. (1998). Estudios de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 67-85.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(7), 21-50.
- Finke, R. A., Ward, T. B. y Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: theory, research and applications*. MIT Press.
- Figueras, R. (2001). Efectes sobre la creativitat del canvi del sistema educatiu. Contrast entre EGB i ESO (Tesis doctoral). Departament de Psicologia de l'Educació, Facultat de Psicologia, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 23 de junio de 2021, de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/4735/rfg1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flavell, J. H. (1971). First iscussant's omments: hat is memory development the development of?. *Human Development*, 14(4), 272-278.
- Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual: *curriculum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- Fuentes, C. y Gil, N. (2019). La didáctica de la historia del arte y la educación competencial. Propuesta de replanteamiento curricular. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (18), 63-75.
- Fuentes, C. R. y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de referencia sobre la mejora socio-personal. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-14.
- Gabás, R. (1984). *Estética: el arte como fundamento de la sociedad*. Humanitas.
- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences*. Macmillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Ibérica.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós Ibérica.
- Getzels, J. W. y Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: a longitudinal study of problem finding in art*. Wiley.
- Gil, N. (2011, 27-30 de junio). L'espai cultural i el seu possible àrid context. En A. Kárpáti, E. Gaul, (Eds.). *Art-Espace-Education. Proceedings of the 33rd InSEA World Congress*, Budapest.
- Gil, N. (2013). Triple aproximació a les biennals d'art contemporani de les comarques de Tarragona: vessant estètica, sociològica i didàctica (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili. Recuperada de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/129166/TESI%20DOCTORAL%20NÚRIA%20GIL%20DURAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Gil-Jaurena, I. y Domínguez, D. (2012). Open Social Learning y educación superior. Oportunidad y retos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (60), 191-203.
- Gimeno, J. (Ed.) (2015). *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Morata.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González, A. M. (2008). *El enfoque centrado en la persona: aplicaciones a la educación*. Trillas.
- González Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 1-21.
- Goodman, N. (2013). *Maneras de hacer mundos*. Antonio Machado Libros.
- Guidano, V. F. (2001). *El modelo cognitivo postracionalista: hacia una reconceptualización teórica y clínica*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Guilera, L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. FUNDIT, Escola Superior de Disseny ESDi.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Guilford, J. P. (1951). *Guilford test for creativity*. Sheridan Supply Company.
- Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Paidós.
- Hall, W. B., y MacKinnon, D. W. (1969). Personality correlates of creativity among architects. *Journal of Applied Psychology*, 53(4), 322-326.
- Hebb, D. (1949). *The organization of behavior: a neuropsychological theory*. Wiley.
- Hegel, G. W. F. (2007). *Lecciones sobre la estética*. Akal.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (1999). *Manual de creatividad publicitaria*. Síntesis.
- Hernández, F., Jódar, A. y Marín, R. (Coord.). (1991). *¿Qué es la educación artística?* Sendai.
- Herrán, A. (2002). Análisis relativo del proceso y producto creativo. En D. Velázquez (Coord.), *Calidad y creatividad aplicada a la enseñanza superior* (pp. 301-334). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón.
- Himmel, E. (2001). Evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (15), 1-8.
- IES Broggi (s.f.). Consultado el 3 de febrero de 2021. <https://institutbroggi.org>
- InSea (s.f.). Consultado el 3 de febrero de 2021. <https://www.insea.org>
- Instituto de Tecnologías Educativas. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. (Traducción del original: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. EDU Working paper n.o 41) Recuperado el 25 de junio de 2021, de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf
- Johnson, A. P. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina*. Troquel.
- Juanola, R. (1997). *Arte, ciencia y creatividad: un estudio de la escuela operativa italiana*. *Arte, Individuo y Sociedad*, (9), 11-31. Recuperado el 25 de junio de 2021, de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9797110011A/5977>

- Kainz, F. (1952). *Estética*, Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1973). *Crítica de la razón pura*. Losada.
- Lang, P. (1968). Fear reduction and fear behavior: problems in treating a construct. En J. M. Shlien (Ed.), *Research in psychotherapy* (pp. 90-102). American Psychological Association. Recuperado el 25 de junio de 2021, de <https://psycnet.apa.org/record/2004-15393-004>
- Larraz, N. (2013). Desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 151-161.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- López, F. E. y Rosengurt, C. P. (2015) Racionalidad y emociones: una perspectiva deweyana. En J. V. Ahumada, A. N. Venturelli y S. Seno, *Filosofía e historia de la ciencia en el Cono Sur: selección de trabajos del IX Encuentro y XXV Jornadas de Epistemología e Historia de la Ciencia*. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). <http://www.afhic.com/wp-content/uploads/2017/11/08-Ahumada-y-otros-Filosof%C3%ADa-e-Historia-de-la-Ciencia-del-Cono-Sur-IX-Encuentro-correcto.pdf>
- López Quintás, A. (2004). *La experiencia estética y su poder formativo*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- López Quintás, A. (2016). *El triángulo hermenéutico: introducción a una filosofía de los ámbitos*. Universidad Francisco de Vitoria.
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora* (2.a ed.). Kapelusz.
- Lozano, A. (2016). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa* (3.a ed.). Trillas.
- Llopis, J. A. y Ballester, M. R. (2001). *Valores y actitudes en la educación: teorías y estrategias educativas*. Tirant lo Blanch.
- Mackinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17(7), 484-495.
- Manterola, C. (2002). *Enseñar a enseñar*. Escuela de educación. Universidad Central de Venezuela.
- Marín, R. (1993). *Los valores: un desafío permanente*. Editorial Cincel.
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Ariel.
- Martínez, P. (2008). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación. (En función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(2). Recuperado el 25 de junio de 2021, de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/858>
- Medeiros, E. D., Gouveia, V. V., Gusmão, E. É., Milfont, T. L., Fonseca, P. N. y Aquino, T. A. (2012). Teoría funcionalista dos valores humanos: evidências de sua adequação no contexto paraibano. *Revista de Administração Mackenzie*, 13(3), 18-44.
- Merodio, I. (1987). *Expresión plástica en secundaria*. Narcea.
- Money, R. L. (1963). A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. En C. W. Taylor y F. Barron (Eds.), *Scientific creativity: its recognition and development*, (pp. 331- 340). Wiley.

- Montoya, F. J. (2012). La solución de problemas de manera innovadora, exploración de un camino creativo. *Revista Trilogía*, 4(7), 125-133. Recuperado el 25 de junio de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4521390>
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Visor.
- Murray, E. L. (1986). *Imaginative thinking and human existence*. Duquesne University Press.
- Naciones Unidas, Asamblea General (1948), Res. 217 A (III). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 27.
- Osborne, H. (1970). *The art of appreciation*. Oxford University Press.
- Parini, P. (1992). Dallo estereotipo *alla creatività*. Publiprint.
- Parnes, S. (1962). Can creativity be increased?. En S. J. Parnes y F. J. Harding (Eds.), *A source book for creative thinking* (pp. 1-28). Scribner.
- Parsons, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Paidós Ibérica.
- Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. *Arte, Individuo y Sociedad*, (17), 63-86.
- Pérez, C. (2008). Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. *Bordón*, 60(1), 99-112.
- Pérez, C., Fernández, E. y Martínez, A. (2014). *Atrévete a innovar: recetas para diseñar proyectos de innovación docente*. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
- Pinelo, F. T. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 17-24.
- Plazaola, J. (2012). *Introducción a la estética: historia, teoría, textos*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Prado, D. de (2001). Educar con creatividad: las metodologías creativas. Un esfuerzo clasificatorio. En A. Rodríguez (Ed.), *Creatividad y sociedad: hacia una cultura creativa en el siglo XXI* (pp. 147-170). Instituto Psicosocial Manuel Alemán Álamo y Octaedro.
- Prieto, M. D. (2019, 9, 10 y 11 de octubre). ¿Hay relación entre la inteligencia emocional y la creatividad? Comunicación presentada en el congreso Artes, Emociones y Creatividad, Centro Botín, Santander.
- Quintana, J. M. (2005). La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas. PPU.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Paidós Ibérica.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Rodhes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappam International*, 42(7), 305-310.
- Rodríguez, C. (2013). ¿Qué es una emoción? Teoría relacional de las emociones. *Revista electrónica de Psicoterapia*, 7(2), 348-372.
- Rodríguez, A. y Seoane, J. (Eds.). (1989). *Creencias, actitudes y valores*. Vol. 7 de Tratado de psicología general, de J. Mayor y J. Pinillos. (Eds.). Alhambra Universidad.

- Romero, J. (2002). Cambios de perspectiva: educación artística, creatividad y arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I, N.o extra, 305-309. Recuperado el 25 de junio de 2021, de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110305A/5883>
- Romo, M. (1987). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, (27-28), 175-192.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad: perspectivas contemporáneas*. Paidós.
- Romo, M. (2009). Pensamiento creador en tiempos de crisis. *Encuentros multidisciplinares*, (31), 1-6.
- Rosa Sensat (s.f.). Consultado el 3 de febrero de 2021. <https://www.rosasensat.org>
- Rosengurt, C. (2015). El componente estético en la experiencia según John Dewey. X Jornadas de Investigación en Filosofía, Ensenada (Argentina). Recuperado el 25 de junio de 2021, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7642/ev.7642.pdf
- Ruiz, C. (2004). *Creatividad y estilos de aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Recuperado el 25 de junio de 2021, de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16703947.pdf>
- Ruhrberg, K. (2001). *El arte del siglo XX (I)*. Taschen.
- Sánchez, A. (Ed.) (1972). *Antología: textos de estética y teoría del arte*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santos, M. (2014). Limitaciones de la pedagogía de John Dewey. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(3), 121-130. Recuperado el 25 de junio de 2021, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29059>
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity and leadership*. Harvard University Press.
- Stern, W. (1914). *The psychological methods of testing intelligence*. Warwick & York.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. y O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. CIC. *Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 113-149.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Sternberg, R y Lubart, T. (1997). *La creatividad en la cultura conformista: un desafío a las masas*. Paidós Ibérica.
- Spaemann, R. (2000). *Personas: acerca de la distinción entre "algo" y "alguien"*. EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence", objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-293.
- Tatarkiewicz, W. (1987). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos.
- Terman, L. (1916). *The measurement of intelligence*. Houghton Mifflin.
- Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Graó.

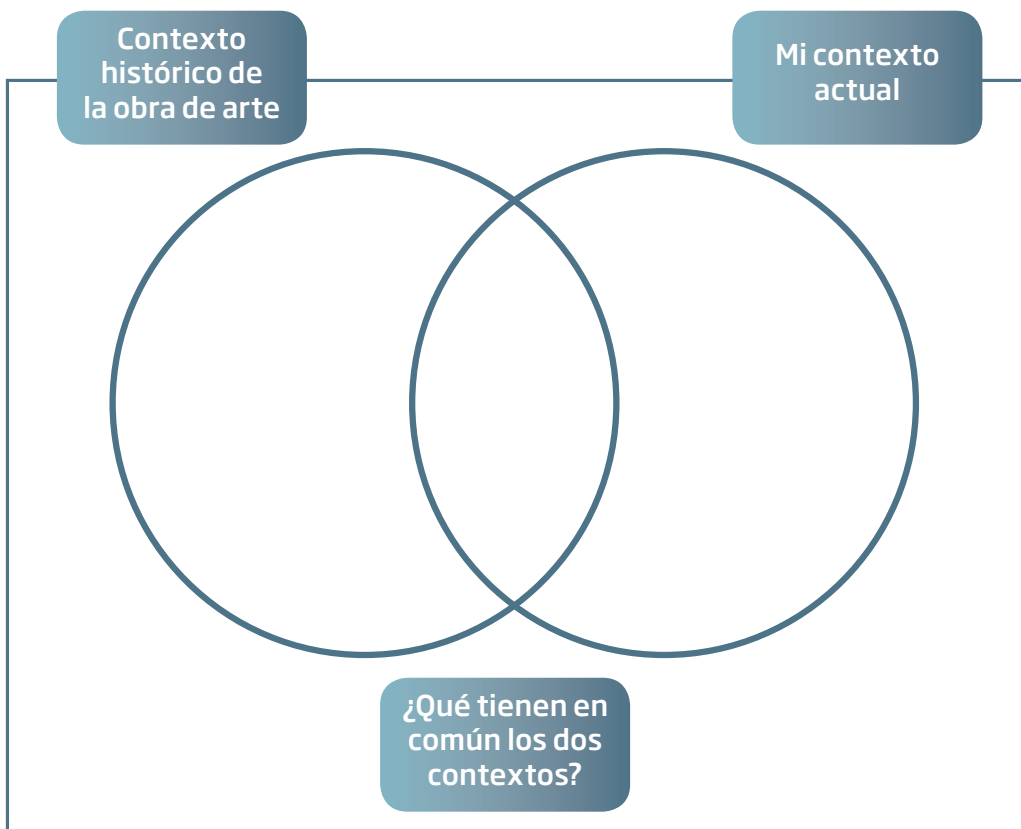
- Thurstone, L. L. (1935). *The vectors of mind; multiple-factor analysis for the isolation of primary treats*. The University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. The University of Chicago Press.
- Tierno, B. (1997). *Guía para Educar en Valores humanos* (2ª ed.). Taller de Editores S.A.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking: norms; technical manual*. Personal Press/Ginn and Company.
- Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Marova.
- Urban, K. K. (1988, 10-13 de noviembre). Recent trends in creativity research and theory in Western Europe. [Comunicación] 1.a conferencia europea High Ability: a European Perspective. European Council for High Ability (ECHA), Zúrich, Suiza.
- Urban, K. K. (1995). Different models in describing, exploring, explaining and nurturing creativity in society. *European Journal of High Ability*, (6), 143-159.
- Valadez, M. (2009). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11, 19-30.
- Vallès, J. R. (2005). Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de maestras y los maestros (Tesis doctoral). Universitat de Girona. Recuperada el 25 de junio de 2021, de <https://es.scribd.com/document/274607535/Competencia-Multicultural-en-Educacion-Artistica>
- Valverde, J. (2010). El movimiento de "educación abierta" y la "universidad expandida". *Tendencias pedagógicas*, 16, 157-180.
- Walker, A. M., Koestner, R. y Hum, A. (1995). Personality correlates of depressive style in autobiographies of creative achievers. *The Journal of Creative Behavior*, 29(2), 75-94.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Harcourt, Brace and company.
- Wallas, G. (2005). Formación mental y crisis mundial. (El hombre y sus ideas). CIC (*Cuadernos de Información y Comunicación*), (10), 33-46.
- Weisberg, R. W. (1999). Creativity and knowledge: a challenge to theories. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 226-250). Cambridge University Press.
- Winner, E., Goldstein, T. R. y Vicent-Lancrin, S. (2013). *¿El arte por el arte? Resumen*. Centro para la Investigación e Innovación Educativas. OECD Publishing.
- Yepes, R. (2003). *Fundamentos de antropología: un ideal de la excelencia humana*. EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra.



Anexos

Anexo 1.

Diagrama de Venn



Anexo 2.

Escalera metacognitiva del aprendizaje

¿Qué he hecho?

¿Qué pasos he seguido?

¿Cuál ha sido mi aportación?

¿En qué puedo mejorar?

¿Qué he aprendido?

Anexo 3.

Espíritu sensible y creativo

Indicadores	4	3	2	1
Imaginación	Muestra un pensamiento original e intuitivo ante las situaciones planteadas, generando numerosas posibilidades ante ellas con facilidad.	Genera posibilidades limitadas, pero desde la intuición y con originalidad.	Genera posibilidades predecibles y no aporta ideas originales.	No imagina posibilidades ante una situación o problema.
Curiosidad	Muestra curiosidad por los temas trabajados, hace preguntas, busca información, se plantea cuestiones no tratadas o relacionadas de manera indirecta con el tema.	Realiza preguntas e investigaciones sobre asuntos directamente relacionados con lo tratado en el tema de manera habitual.	Sólo muestra curiosidad en temas que le resulten especialmente interesantes, y de manera espontánea.	En muy pocas ocasiones plantea preguntas sobre lo que escucha. No suele investigar sobre nada si no hay indicación expresa a ella.
Contextualización	Cuando aborda un problema lo hace de manera global, teniendo en cuenta el contexto y las repercusiones directas e indirectas de las posibles soluciones.	Aborda los problemas de manera global, pero con los parámetros de un entorno conocido.	Tiene en cuenta distintos aspectos para abordar el problema, pero no todos los posibles.	Se limita a afrontar el problema tal como está planteado.
Desafíos	En la ejecución de un proyecto es capaz de desarrollar una visión sobre desafíos y necesidades futuras, tanto en el propio proyecto como en sus consecuencias,	Mantiene una perspectiva de futuro identificando posibles desafíos y necesidades, pero directamente vinculadas con el desarrollo del proyecto.	Sólo en algunos casos prevé dificultades en el proyecto o en su aplicación.	Se encuentra con dificultades siempre sin preverlas, y no piensa más allá del momento de finalización del proyecto.

Anexo 4.


Expresión oral

Indicadores	4	3	2	1
Turno de palabra	Respeto el turno de palabra y aporta ideas durante el diálogo	Respeto el turno de palabra	A veces interrumpe al interlocutor, pero no aporta riqueza al diálogo	Apenas respeta el turno de palabra, interrumpiendo a su interlocutor con aportaciones fuera de contexto
Fluidez	Se expresa fluidamente, sin titubeos, pausas o dudas	Al expresarse hace alguna pausa para pensar	Titubea de vez en cuando y realiza más de una pausa al expresarse oralmente	Le cuesta elaborar un discurso fluido. Se para constantemente y hace largas pausas en las que no parece que pueda empezar a hablar de nuevo
Riqueza de vocabulario	El vocabulario empleado por el alumno o la alumna es rico amplio y variado para su edad	Su vocabulario es variado, poco repetitivo y adecuado para su edad	No muestra mucha riqueza de vocabulario, usa algunas palabras de manera inadecuada o no encuentra las que necesita para expresarse en algunas ocasiones	Su vocabulario es pobre. En la mayoría de las ocasiones no encuentra palabras para expresar lo que desearía decir.
Discurso	Su discurso es amplio y sin repeticiones	Su discurso es amplio, aunque repite alguna de las ideas expresadas	Su discurso es breve, aunque conciso y no repetitivo	Su discurso es muy breve; tan sólo expresa una idea de manera repetitiva

Anexo 5.

Autoevaluación del proyecto final

0. Mal	He terminado la actividad en el tiempo previsto	He entendido lo que me proponía la actividad
1. Regular		
2. Bien		
3. Muy Bien	He realizado correctamente la actividad	He trabajado todo el tiempo sin distraerme



Anexo 6.

Coevaluación del trabajo en grupo

Nombre

Azul

Verde

Amarillo

Rojo



Anexo 7.

En las páginas siguientes incluimos las tablas que recogen los resultados de los cuestionarios realizados a los docentes para elaborar este estudio.

Pregunta 1. BLOQUE 1 (I)						
SUJETO	Resolución de problemas	Producción	Forma de vida	Asociación	Originalidad	Imaginación
P1	x					
P2		x				
P3	x					
P4		x				
P5	x					
P6		x				
P7	x					
P8	x					
P9	x					
P10						
P11		x	x			
P12					x	
P13	x					
P14	x					
P15		x				
P16				x		
M17	x					
P18		x				
P19			x			
P20						x
P21		x				
P22		x				
M23	x					
P24				x		
P25	x					
M26		x				
M27				x		x
P28			x	x		
P29	x		x			
P30				x	x	
P31				x		
P32		x				

Pregunta 1. BLOQUE 1 (I)						
SUJETO	Resolución de problemas	Producción	Forma de vida	Asociación	Originalidad	Imaginación
M33	x			x		
P34		x				
P35			x	x		
P36	x			x		
P37	x					
P38	x			x		
P39	x					
P40			x			
M41		x				
M42		x				
P43			x			
P44	x					
P45			x			
M46		x				
P47			x			
P48		x				
M49					x	
P50						
M51						x

Pregunta 1. BLOQUE 1 (II)				
SUJETO	La potencialidad de la creatividad		El contexto y demandas sociales de la creatividad	
	Persona	Proceso	Producto	Presión ambiental
P1	La capacidad de	generar ideas	de innovar, de hallar nuevas formas y caminos	
P2	Capacidad	crear o de inventar algo nuevo y diferente, tener recursos a la hora de producir		
P3	La capacidad	de dar una respuesta no convencional	ante un problema, dilema o situación	ante un problema, dilema o situación
P4	Creatividad e imaginación se dan de la mano. Es mostrar la imaginación en todos tus proyectos, pero siempre ayudada de fundamento y realidad			
P5	Habilidad humana	es decir, resolver un problema o responder a una cuestión de un modo jamás experimentado anteriormente	De innovar en un ámbito cultural, social, científico o tecnológico,	ámbito cultural, social, científico o tecnológico
P6		Hacer y fluir		
P7	Capacidad	de salirse por la tangente y resolver un problema	de salirse por la tangente y resolver un problema	
P8	Capacidad de crear, capacidad de conectar, rediseñar, cuestionar, elaborar respuestas y generar preguntas	PENSAMIENTO DIVERGENTE, capacidad de conectar, rediseñar, cuestionar, elaborar respuestas y generar preguntas	Elaborar respuestas y generar preguntas	
P9	Es una aptitud que tienen algunas personas	que les hacen resolver los problemas con originalidad	que les hacen resolver los problemas con originalidad	
P10		Una forma de expresión de lo que sientes (EXPERIENCIA)		
P11		Hacer nacer novedades		
P12		Planteamientos más allá de lo común		
P13	La capacidad	de dar respuesta a determinados problemas o situaciones	de dar respuesta a determinados problemas o situaciones	
P14	Una capacidad propia y autónoma	para resolver situaciones de una manera	para resolver situaciones de una manera	
P15	Es la capacidad de tener y/o	producir nuevas ideas o conceptos, de forma diferente y original	producir nuevas ideas o conceptos, de forma diferente y original	

Pregunta 1. BLOQUE 1 (II)				
SUJETO	La potencialidad de la creatividad		El contexto y demandas sociales de la creatividad	
	Persona	Proceso	Producto	Presión ambiental
P16	La capacidad de asociar ideas insólitas generando una solución	de asociar ideas insólitas generando una solución	de asociar ideas insólitas generando una solución	
M17	La capacidad	de explorar diferentes respuestas válidas a un problema práctico, estético, filosófico	de explorar diferentes respuestas válidas a un problema práctico, estético, filosófico.	válidas a un problema práctico, estético, filosófico.
P18	Es la habilidad		de proyectar nuestros pensamientos en cualquier material, formato o plataforma	
P19		Una forma de vivir		
P20	Es desarrollar la imaginación mediante cualquier otro sentido del ser humano	Es desarrollar la imaginación mediante cualquier otro sentido del ser humano		
P21	Es la capacidad	de crear algo nuevo		
P22	Es la capacidad	de realizar	una obra mucho mejor que el anterior, es improvisar	
M23	La capacidad	para tener un pensamiento divergente, buscar alternativas a un solo camino, explorar diferentes opciones	buscar alternativas a un sólo camino	
P24	La capacidad	de ver las relaciones de las cosas		
P25	La capacidad	de generar ideas	formas, soluciones compatibles con requerimientos y problemas concretos a partir de relacionar principios aparentemente inconexos	
M26	La capacidad	de generar ideas nuevas		
M27	Capacidad de imaginar otras posibilidades, de establecer relaciones y de solucionar problemas	De imaginar otras posibilidades, de establecer relaciones y de solucionar problemas	de solucionar problemas	
P28		Es asociar ideas innovadoras para crear nuevos lenguajes artísticos que respondan a definir un estilo personal		
P29	Es una facultad que todo ser humano tiene	Esta facultad ayuda a su vida cotidiana y en la creación artística. Es imprescindible desarrollar la creatividad para resolver problemas de toda índole	para resolver problemas de toda índole	

Pregunta 1. BLOQUE 1 (II)				
SUJETO	La potencialidad de la creatividad		El contexto y demandas sociales de la creatividad	
	Persona	Proceso	Producto	Presión ambiental
P30	Capacidad de crear, de inventar y generar	Pensamiento original o creativo: inventiva o imaginación, capacidad de crear, de inventar y generar nuevas ideas o conceptos a partir de unas ya existentes, inteligencia que transforma el pensamiento a partir de la belleza		
P31	La capacidad	de relacionar conceptos		
P32		Darle forma a algo a partir de una realidad muchas veces plana y gris	Darle forma a algo a partir de una realidad muchas veces plana y gris	
M33	Es la capacidad de la mente humana	para asociar ideas de manera nueva y diferente, y ofrecer soluciones originales a los problemas a que se enfrenta	para asociar ideas de manera nueva y diferente, y ofrecer soluciones originales a los problemas a que se enfrenta	
P34	Capacidad	de hacer cosas diferentes		
P35		Es esperanza. Es abrirse y abrir posibilidades en nuestro entorno que puedan satisfacer nuestras necesidades y motivaciones gracias a acciones como la recombinação de elementos		Es esperanza. Es abrirse y abrir posibilidades en nuestro entorno que puedan satisfacer nuestras necesidades y motivaciones gracias a acciones como la recombinação de elementos
P36	La creatividad para mí relaciona aspectos muy importantes en el ser humano como la madurez, la conexión de diferentes saberes, la capacidad de querer mejorar, tener conciencia del error y poder mejorarlo mediante planteamientos y desarrollando proyectos	Es una respuesta original al planteamiento de un problema	Es una respuesta original al planteamiento de un problema	
P37		Encontrar y aplicar tu forma personal de solucionar problemas	Encontrar y aplicar tu forma personal de solucionar problemas	

Pregunta 1. BLOQUE 1 (II)				
SUJETO	La potencialidad de la creatividad		El contexto y demandas sociales de la creatividad	
	Persona	Proceso	Producto	Presión ambiental
P38	La búsqueda y la consecución de una idea original (en cualquier ámbito humano) representada mediante un medio (material o inmaterial) que se consolida tras un proceso de formalización	La búsqueda y la consecución de una idea original (en cualquier ámbito humano) representada mediante un medio (material o inmaterial) que se consolida tras un proceso de formalización	La búsqueda y la consecución de una idea original (en cualquier ámbito humano) representada mediante un medio (material o inmaterial) que se consolida tras un proceso de formalización	La búsqueda y la consecución de una idea original (en cualquier ámbito humano) representada mediante un medio (material o inmaterial) que se consolida tras un proceso de formalización. Creo que es fundamental conocer ampliamente dichos medios y procesos, así como contenidos de los trabajos realizados históricamente. También creo que requiere destreza o entrenamiento en (superar el miedo a lo desconocido, cuestionar lo aprendido, estar entrenado en buscar nuevas preguntas y en la resolución de problemas, etc)
P39		Encontrar...buscar...diferentes soluciones a un problema o planteo...no siempre respetando la lógica en ese proceso de búsqueda	Encontrar...buscar...diferentes soluciones a un problema o planteo...no siempre respetando la lógica en ese proceso de búsqueda	
P40	La capacidad de ver el mundo bajo una mirada diferente a la convencional,	ser capaz de aportar ideas nuevas al mismo y pensar de forma divergente	ser capaz de aportar ideas nuevas al mismo y pensar de forma divergente	
M41	La creatividad es la habilidad de inventar y desarrollar ideas nuevas y originales. Las personas creativas sienten mucha curiosidad por profundizar en sus intereses; son sensibles; flexibles, adaptándose a los cambios; tienen fluidez y múltiples propuestas; son abiertas a las transformaciones; son autónomas y libres; tienen un buen potencial intelectual y mucha motivación y autoconfianza	De inventar y desarrollar ideas nuevas y originales	De inventar y desarrollar ideas nuevas y originales	

Pregunta 1. BLOQUE 1 (II)				
SUJETO	La potencialidad de la creatividad		El contexto y demandas sociales de la creatividad	
	Persona	Proceso	Producto	Presión ambiental
M42	Imaginar, crear, idear, nuevas ideas, objetos ...	Imaginar, crear, idear, nuevas ideas, objetos ...	Imaginar, crear, idear, nuevas ideas, objetos ...	
P43		Originalidad, visión de las cosas desde otro ángulo		
P44		Buscar respuestas nuevas en las mismas preguntas de siempre		
P45		La calidad de poder expresar cosas de siempre, pero en lenguaje propio y quizás después de haberlas mirado/vivido diferente... cómo si fuera la primera vez, o quizás la última. ¡Algo así!	La calidad de poder expresar cosas de siempre, pero en lenguaje propio y quizás después de haberlas mirado/vivido diferente... cómo si fuera la primera vez, o quizás la última. ¡Algo así!!	
M46		Crear dejando volar la imaginación		
P47		La creatividad es aquel acto o actos libres de expresión sea personal o colectiva		
P48	Una cualidad que todos poseemos de elaborar algo nuevo y útil	Una cualidad que todos poseemos de elaborar algo nuevo y útil	Una cualidad que todos poseemos de elaborar algo nuevo y útil	
M49	Originalidad e ingenio	Originalidad e ingenio		
P50	Es una capacidad del hombre			
M51		Dejar volar la imaginación		

Pregunta 2. BLOQUE 1						
SUJETO	Definición	Emociones asociadas al goce artístico	Dimensión de la creación	Dimensión de la contemplación	Vinculos con el arte y emociones con este	Definición del goce artístico
P1	El placer ante la creación y contemplación de arte en general	Placer	X	X		Obra de arte, belleza y creatividad
P2	Tener la capacidad y la sensibilidad de apreciar el entorno, ya sea natural o creado. BIEN SOCIAL	Apreciar, sentir, capacidad	X			Parsons
P3	La posibilidad de conectar diferentes ámbitos humanos con una experiencia estética. BIEN SOCIAL	Conexión			x	Dewey
P4	Disfrutar de la belleza de una obra de arte, mirarla y volverla a mirar observando todos sus detalles, colores si hay, materiales, etc	Disfrute		X		Obra de arte, belleza y creatividad
P5	Experimentar una conexión profunda con las producciones culturales de otros. Sentir y ver a través de ellas, visitar lugares nuevos de la propia mente. BIEN SOCIAL	Experimentar		X		Plazaola
P6	Lucha / placer	Placer y lucha			X	Impresiones y sensaciones: Luchas y placer
P7	Emocionarse al ver o interpretar una obra de arte (en cualquiera de los 7 artes)	Emocionarse		x		Obra de arte, belleza y creatividad
P8	Un estado de placer, emocionalmente intenso por la cercanía y relación directa con la producción artística, propia o ajena. BIEN SOCIAL	Placer	x	x		Parsons

Pregunta 2. BLOQUE 1						
SUJETO	Definición	Emociones asociadas al goce artístico	Dimensión de la creación	Dimensión de la contemplación	Vínculos con el arte y emociones con este	Definición del goce artístico
P9	Es disfrutar creando algo, ya sea un objeto, un edificio, un dibujo, una escultura...	Disfrute	x			Obra de arte, belleza y creatividad
P10	Disfrutar de cualquier expresión artística que puede ir desde una forma en la natura, en el arte, arquitectura, música, teatro, etc. Cualquier expresión artística que te llena. BIEN SOCIAL	Disfrute		x		Obra de arte, belleza y creatividad
P11	Disfrutar alimentándose y enriqueciéndose	Disfrute			x	Impresiones y sensaciones: Disfrutar alimentándose y enriquecimiento
P12	Una forma y necesidad de vida	Forma de vida			x	Impresiones y sensaciones: Una forma y necesidad de vida
P13	El fluir estético ante de una obra artística	Fluir estético			x	Obra de arte, belleza y creatividad
P14	El sentir que la creatividad que otro puede aportarte maneras de hacer nuevas para ti. BIEN SOCIAL	Sentir		x		Obra de arte, belleza y creatividad
P15	Obtener placer mediante cualquiera de las ARTES, ya sea creando como observando/sintiendo	Placer	x	x		Obra de arte, belleza y creatividad
P16	Bailar, principalmente. La sensación durante una experiencia que cautiva todos tus sentidos, ahora bien; de manera corpórea, integral=cuerpo & mente	Sentir			x	Dewey

Pregunta 2. BLOQUE 1						
SUJETO	Definición	Emociones asociadas al goce artístico	Dimensión de la creación	Dimensión de la contemplación	Vinculos con el arte y emociones con este	Definición del goce artístico
M17	La vivencia intensa cuando encuentras producciones creativas propias o ajenas. BIEN SOCIAL	Vivencia intensa	x	x		Obra de arte, belleza y creatividad
P18	Cuando se disfruta creando y voces como tus pensamientos se materializan. PARA MI	Disfrute	x			Obra de arte, belleza y creatividad
P19	Una forma de vivir necesaria en mi vida. Tan necesaria como el aire que respiro	Forma de vivir			x	Impresiones y sensaciones: Una forma y necesidad de vida
P20	Expresar lo que siento con el material con el que me siento más cómoda	Expresar	x			Obra de arte, belleza y creatividad
P21	Es el sentimiento positivo que experimentamos cuando creamos u observamos aquello que hemos creado PARA MI	Sentir	x			Obra de arte, belleza y creatividad
P22	El placer de haber creado una cosa única y diferente	Placer	x			Obra de arte, belleza y creatividad
M23	El goce sería el disfrute de aquello que asombra, que se puede contemplar, hacer... La experiencia de lo bello.	Disfrute	x	x		Plazaola
P24	La percepción de la verdad, la belleza y el bien expresadas artísticamente	Percepción			x	Obra de arte, belleza y creatividad
P25	La sensación de encontrar soluciones a problemas desde un punto de vista artístico. BIEN SOCIAL	Sensación	x			Obra de arte, belleza y creatividad
M26	El disfrute en todo lo artístico	Disfrute			x	Obra de arte, belleza y creatividad

Pregunta 2. BLOQUE 1

SUJETO	Definición	Emociones asociadas al goce artístico	Dimensión de la creación	Dimensión de la contemplación	Vinculos con el arte y emociones con este	Definición del goce artístico
M27	Disfrute que implica aspectos emocionales (alegría, tristeza con-moción, consternación al observar o entrar en contacto con una obra artística); estéticos (capacidad perceptiva que implica la apre-ciación y la identifi-cación de detalles) e intelectuales o cog-nitivos (capacidad de establecer relaciones con otros aspectos, generar preguntas sobre la obra e interés por conocer aspectos relacionados con el proceso creativo o el contexto del artista). En ocasiones también puede implicar hacer algo respecto a lo que se observa, algunas obras contemporá-neas invitan a habitar-las y experimentarlas, en otras ocasiones, se puede elaborar algo, un dibujo, poema, es-cultura, etc. inspirado en lo que se observó	Disfrute	x	x		Parsons
P28	Es todo el proceso artístico durante el cual estimula la creatividad. Te sientes muy bien y enriquece nuestra labor plástica	Proceso artístico	x			Obra de arte, belleza y creatividad
P29	Es el estado de bien-estar que te produce cuando aprecias alguna producción artística o arte en sí. No obstante, consi-dero que no nece-sariamente el arte deba producir goce artístico, ello atravie-sa el interesante tema del juicio estético	Estado de bienestar		x		Parsons

Pregunta 2. BLOQUE 1						
SUJETO	Definición	Emociones asociadas al goce artístico	Dimensión de la creación	Dimensión de la contemplación	Vinculos con el arte y emociones con este	Definición del goce artístico
P30	No ha contestado				x	No contesta
P31	La identificación con lo que se hace	Identificación	x			Impresiones y sensaciones: La identificación con lo que se hace
P32	Satisfacción	Satisfacción			x	Impresiones y sensaciones: Satisfacción
M33	Positivo, creativo y vivencial.	Positivo, creativo y forma de vida			x	Obra de arte, belleza y creatividad
P34	Disfrutar.	Disfrute			x	Obra de arte, belleza y creatividad
P35	No creo que haya un estado de ánimo único. Podría ser la alegría, pero también la angustia dependiendo de las comprensiones que cada individuo está haciendo de la vivencia	Estado de ánimo			x	Impresiones y sensaciones: Una forma y necesidad de vida
P36	Con el arte se puede disfrutar de muchas maneras, para mí es una cuestión muy íntima y a la vez difícil de conseguir, puesto que necesita de intimidad, reflexión... y actualmente estos aspectos son difíciles de conseguir y por tanto el goce artístico queda reducido en el momento de observación	Disfrute		x		Obra de arte, belleza y creatividad

Pregunta 2. BLOQUE 1						
SUJETO	Definición	Emociones asociadas al goce artístico	Dimensión de la creación	Dimensión de la contemplación	Vinculos con el arte y emociones con este	Definición del goce artístico
P37	En el proceso creativo hay una excitación que es el que te da empujón para llevarlo a cabo, una emoción que produce un gozo interno. También como espectadora cuando siento, escucho, veo una obra que me conmueve	Excitación y emocionarse	x	x		Obra de arte, belleza y creatividad
P38	La satisfacción y el disfrute en la realización de dicha idea en el que la percepción, la concentración, y el juego ...desempeñan un papel importante en el que incluso la sensación del tiempo puede llegar a desaparecer	Satisfacción y disfrute			x	Lopez-Quintas
P39	El apreciar acertadamente las características que componen una creación...ya sea por el dominio de la técnica o por la creatividad de esta	Apreciar	x	x		Parsons
P40	El placer emocional e intelectual que nos aporta la contemplación, la participación o la creación en el arte. BIEN SOCIAL	Placer	x	x		Parsons
M41	Es comprender una obra, apreciándola estéticamente, analizando su mirada, su técnica, su intencionalidad, su contexto histórico y su significado. Para mí es importante el conocimiento previo, para poder hacer una mirada interpretativa y gozar de la obra. BIEN SOCIAL	Comprender y gozar		x		Plazaola

Pregunta 2. BLOQUE 1						
SUJETO	Definición	Emociones asociadas al goce artístico	Dimensión de la creación	Dimensión de la contemplación	Vinculos con el arte y emociones con este	Definición del goce artístico
M42	Disfrutar y relajarse con todos los sentidos a partir del arte	Disfrute y relajarse			x	Obra de arte, belleza y creatividad
P43	Encontrar la paz y felicidad en la creación de la obra y disfrutar en la contemplación de una obra de arte	Disfrute, paz y felicidad	x	x		Obra de arte, belleza y creatividad
P44	Disfrutar conociendo o viendo Arte. BIEN SOCIAL	Disfrute		x		Obra de arte, belleza y creatividad
P45	Es el placer que da el arte y algunas otras cosas. La sensación que aquello te hace algo más completo después de haberlo conocido/viste/vivido. BIEN SOCIAL	Placer		x		Obra de arte, belleza y creatividad
M46	Disfrutar realizando creaciones artísticas utilizando diferentes técnicas plásticas	Disfrute	x			Obra de arte, belleza y creatividad
P47	Es disfrutar con motivación por medio de cualquier expresión artística	Disfrute			x	Obra de arte, belleza y creatividad
P48	Un estado sublime que conecta con una dimensión trascendente	Estado sublime			x	Impresiones y sensaciones: Una forma y necesidad de vida
M49	Disfrutar del arte. Tanto a nivel práctico como de conocimientos	Disfrute del arte.	x	x		Obra de arte, belleza y creatividad
P50	Una emoción que se siente al contemplar o crear arte	Emocionarse	x	x		Obra de arte, belleza y creatividad
M51	Disfrutar de lo que haces sin importar que piensen los demás	Disfrute	x			Impresiones y sensaciones: Disfrutar alimentándose y enriquecimiento

Pregunta 3. BLOQUE 1										
SUJETO	López-Quintas							Parini		
	Cualidades físicas		Cualidades sensibles y relacionales					Mirada descriptivo- práctico	Observación estética	No sabe/ no con- testa
	Plano 1	Plano 2	Plano 3	Plano 4	Plano 5	Plano 6	Plano 7			
P1		X						X		
P2		X						X		
P3		X						X		
P4		X						X		
P5			X					X		
P6			X					X		
P7			X					X		
P8			X					X		
P9					X				X	
P10					X				X	
P11		X						X		
P12				X					X	
P13			X					X		
P14							X		X	
P15		X						X		
P16				X				X		
M17					X				X	
P18			X					X		
P19			X					X		
P20		X						X		
P21			X					X		
P22		X						X		
M23			X					X		
P24		X						X		
P25			X					X		
M26		X						X		
M27						X			X	
P28					X				X	
P29							X		X	
P30					X				X	
P31			X					X		
P32		X						X		
M33			X					X		
P34			X					X		
P35							X		X	

Pregunta 3. BLOQUE 1										
SUJETO	López-Quintas							Parini		
	Cualidades físicas			Cualidades sensibles y relacionales				Mirada descriptivo- práctico	Observación estética	No sabe/ no con- testa
	Plano 1	Plano 2	Plano 3	Plano 4	Plano 5	Plano 6	Plano 7			
P36						X			X	
P37					X				X	
P38						X			X	
P39				X					X	
P40			X					X		
M41					X				X	
M42										X
P43				X				X		
P44		X						X		
P45				X					X	
M46			X					X		
P47				X					X	
P48					X			X		
M49			X					X		
P50			X					X		
M51		X						X		

Pregunta 3. BLOQUE 1

Elementos destacados de la escultura de Henry Moore:				Elementos destacados de la pintura de Paul Cézanne:				Elementos destacados de la relación entre las dos obras:			
Indicadores de análisis	Elementos	Número de sujetos	Total	Indicadores de análisis	Elementos	Número de sujetos	Total	Indicadores de análisis	Elementos	Número de sujetos	Total
Análisis formal	Material	D5, D20, M23, M41	4	Análisis formal	Acuarela	M27	1	Análisis formal	Material	D19, D25	2
	Piedra	M18, M27	2		Pintura	D35	1		Madera	D19	1
	Madera	D35	1		Óleo	M41	1		Color	D2, D8, D13, D19, D25, M26, D43, D44, M46, M51	10
	Monocromática	D30	1		Pincelada suelta	D4, D5, D11, D20, M21, M27, D30, D36, D38	9		Pincelada	D19, D43, D44, D48	4
	Sombra	D5, M21, D29	3		Trazo	D9, M23	2		Mezcla de colores	D2	1
	Forma	D7, M21, D32, D40	4		Estructura cromática, cromatismo	D1, D7, D16, D17, M18, M21, D29, D30, D31, D32, D35, D4, D5, D9, D11, D14, D20, M23, M27, D28, D38, D40, M41	23		Forma	D2, D8, D25, M26, D43, D44, M46, M51	8
	Volumen	D1, D5, D9, D11, M18, M21, M23	7		Textura	D17	1		Texturas	M46, D50	2
	Luz	D1, D5, D9, D15, M21, D24, M27, D29	8		Mancha	D7, D17	2		Suavidad	D19	1
	Línea curva y densidad	D3	1		Línea curva y densidad	D3	1		Árbol del primer termino	D22	1
	Los vacíos y llenos	D4, D5, D7, D16, D17, M23, M27, D28, D31, D36, D37, D38	12		Luz	D5, D15, M18, M21, D24	5		Mancha	D8	1
	Textura visual	D14, D17, D20, D36, D45	5		Composición	D1, D29, D40	3		Masa	D13	1
	Pulido	D4, D38	2		Volumen	D36	1		Curvas	D48	1
	Hueco y espacio	D16, D38	2		Atmosfera	D5, D28,	2		Luz	D8, D13	2
Torsión	D16	1	Profundidad	D16, D28, M41	3	Claroscuros	D22	1			
Equilibrio en la simetría	D16, D35	2	Horizonte	M27, D35	2	Espacio	D6, D9, D13	3			

Pregunta 3. BLOQUE 1												
Elementos destacados de la escultura de Henry Moore:				Elementos destacados de la pintura de Paul Cézanne:				Elementos destacados de la relación entre las dos obras:				
Indicadores de análisis	Elementos	Número de sujetos	Total	Indicadores de análisis	Elementos	Número de sujetos	Total	Indicadores de análisis	Elementos	Número de sujetos	Total	
Análisis formal	Horizontalidad	D17	1	Análisis formal	Figuras geométricas	D28, M41	2	Análisis formal	Volumen	M46, D50	2	
	Proporción	M23	1		Síntesis de las formas	D38	1		Vacío	D6, D8, D13, D19	4	
	Movimiento	M27, D28, D35, D37	4		Paisaje	D5, D10, D17, M27, D28, D29, D30, M33, D34, D35, D37, M41	12		Profundidad	D13	1	
	Cerrada	D30	1		Naturaleza	M18, M23	2		Harmonía	D25	1	
	Armonía	D40	1	Estilo	Explosión de color	D12	1		Gesto	D43	1	
	Reposo y armonía	D17	1		Dinamismo	D35	1		Geometría	D48	1	
	Anatomía	D5, D10, D17, M18, M27, D28, M33, D34, D35, D37, D38, M41	12	Estilo	Aire	D45	1		Estilo	Ritmo	D25	1
	Unión de cuerpos	D12, D36	2		Abstracción	D37	1			Estilo	D8	1
	Escultura	D35, D38, D41	3		Impresionismo	D10	1			Abstracción de formas y colores	D47, M49	2
	Estilo	Curvas orgánicas	D17, M27	2	Contexto histórico y cultural	Desmaterialización	D17		1	Contexto histórico y cultural	Expresividad	D43
Aire		M27, D38	2	Contemporánea		D30	1	Vanguardia	D48		1	
Abstracción y simplicidad		D10	1	Postimpresionismo		M41	1	Paz	D8		1	
Alejado de la academia		D17	1	Cézanne		D36, D37, D38, M41, D48	5	Idea	D25		1	
Contexto histórico y cultural	Contemporánea	D30	1	Vivencia personal	Monte Saint Victoire	D17, M41	2	Vivencia personal	Arte	D50	1	
	Cubismo y surrealismo	D41	1		Obras importantes en la historia del arte	D36	1		Sensación personal	D39	1	
	Henry Moore	D17, D28, D36, D37, D38, M41, D48	7		Impresión	D16	1		Belleza	D50	1	
	Obras importantes en la historia del arte	D36	1		Expresionismo	D35	1					

Pregunta 3. BLOQUE 1

Elementos destacados de la escultura de Henry Moore:				Elementos destacados de la pintura de Paul Cézanne:				Elementos destacados de la relación entre las dos obras:				
Indicadores de análisis	Elementos	Número de sujetos	Total	Indicadores de análisis	Elementos	Número de sujetos	Total	Indicadores de análisis	Elementos	Número de sujetos	Total	
Vivencia personal	Espectador participa	D10	1	Vivencia personal	Espectador participa	D10	1					
	Figuras... que generan tensión	D29	1			Captado en un instante	D12	1				
	Mira al cielo	D37	1			Emociones vividas	D14	1				
	Complejidad, ternura y delicadeza	D35	1			Sensación de transparencia	M27	1				
	Sensualidad	D36	1	No sabe, no contesta	M42	1						
No sabe, no contesta	M42	1										

Pregunta 4. BLOQUE 1				
SUJETO	Parini			
	Observación estética		Mirada descriptivo-práctico	
	Lenguaje con adjetivos	Nuevas relaciones	Carácter estereotipado	No sabe/no contesta
P1			X	
P2		X		
P3	X			
P4			X	
P5			X	
P6			X	
P7		X		
P8			X	
P9			X	
P10	X			
P11			X	
P12	X			
P13			X	
P14			X	
P15			X	
P16			X	
M17		X		
P18			X	
P19	X			
P20			X	
P21	X			
P22	X			
M23			X	
P24		X		
P25	X			
M26	X			
M27		X		
P28		X		
P29	X			
P30	X			
P31	X			
P32			X	
M33	X			
P34				X
P35	X			

Pregunta 4. BLOQUE 1				
SUJETO	Parini			
	Observación estética		Mirada descriptivo-práctico	
	Lenguaje con adjetivos	Nuevas relaciones	Carácter estereotipado	No sabe/no contesta
P36		x		
P37		x		
P38	x			
P39	x			
P40			x	
M41	x			
M42			x	
P43	x			
P44			x	
P45	x			
M46			x	
P47			x	
P48	x			
M49			x	
P50			x	
M51			x	

Pregunta 1. BLOQUE 2				
SUJETO	Todas las áreas	Educación artística de Artes Visuales	Ninguna área	Educación artística de Música
P1	Todas son adecuadas			
P2		Interpreta lo que tiene alrededor		Nace de uno mismo
P3		Por su profesión		
P4		En primer lugar En la plástica se puede experimentar con materiales nuevos e inventarse nuevas técnicas para crear diferentes obras de arte		En segundo lugar
P5				
P6	En todas			
P7			No	
P8		Artes plásticas		
P9	En todas puedes ser creativo			
P10	En cualquier actividad del día a día, la llevamos dentro			
P11			Dependiendo de cada persona, su punto de vista y sus habilidades	
P12		En cualquier campo artístico		En cualquier campo artístico
P13		En cualquier área, pero las más idóneas son las artísticas		pero las más idóneas son las artísticas
P14	Todas son válidas			
P15			No	
P16	Todas las áreas. Es imprescindible para la supervivencia			
M17	En todas no tan sólo en las artísticas. Es la búsqueda de soluciones científicas y tecnológicas			

Lenguas y
literaturaCiencias
NaturalesCiencias
Sociales

Matemáticas

Otros

No sabe/
no contesta

La parte Cultural.
Conexión con lo
emocional y facilitando
un papel activo
de quien quiera
desarrollarla

Escritura

Artes escénicas
y deporte

Pregunta 1. BLOQUE 2

SUJETO	Todas las áreas	Educación artística de Artes Visuales	Ninguna área	Educación artística de Música
P18	Todas son idóneas para crear			
P19		El dibujo es necesario		
P20				
P21	Cualquier área que anime al sujeto a crear, inventar, desarrollar nuevas ideas. No es exclusiva de las artes plásticas, en la literatura también			
P22			No	
M23	En todas las áreas, no sólo la visual sino la cinestésica o la lingüística			
P24	En todas las áreas			
P25				
M26	Todas son importantes			
M27	Las artes, las ciencias y la educación son espacios para idear posibilidades distintas y probar ideas			
P28			Se genera a partir de la personalidad y el lenguaje de comunicación bajo el cual el autor se sienta identificado	
P29		En primer lugar, x el ser humano		
P30				
P31				
P32				
M33	En todas las materias, todo depende de como aflorarlas			

Lenguas y literatura	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Matemáticas	Otros	No sabe/ no contesta
----------------------	--------------------	-------------------	-------------	-------	----------------------

En el campo,
en la naturaleza
y en el silencio

Literatura

Construcción y diseño

Es imprescindible
para mantener
una mente abierta
a nuevos aportes y
soluciones

No contesta

Todo proceso que
implique reflexión

No contesta

Pregunta 1. BLOQUE 2				
SUJETO	Todas las áreas	Educación artística de Artes Visuales	Ninguna área	Educación artística de Música
P34		El dibujo y la manualidad es donde se puede desarrollar mejor		
P35		Visual y plástica en secundaria porque forma parte intrínseca de la propia área de conocimiento. Es un campo donde abrir y abrirse a explorar nos permite descubrir, aprender y mejorar nuestras habilidades creativas		
P36	Todas las áreas son idóneas. Desde el ámbito artístico a las matemáticas			
P37		En todas. Pero las áreas artísticas lo tienen más claro. Hay conexión entre los procesos artísticos y científicos		
P38		Artes plásticas y cultura visual porque tienen un bagaje amplio en lo productivo y en la investigación. También es bueno tener referentes históricos y actuales que sean creativos porque facilitan, preparan y entrenan en la producción del nuevo producto		
P39	Todas, donde sean más fácil fomentar procesos de creación y validar las respuestas como individuales			
P40		En cualquier área, pero en las artes fomentan la expresión libre		
M41	Estamos encasillados en el área de educación visual y plástica. Se ha de desarrollar en todas para trabajar cada una de las inteligencias múltiples y trabajar el desarrollo integral de la persona			

Lenguas y literatura

Ciencias Naturales

Ciencias Sociales

Matemáticas

Otros

No sabe/
no contesta

Crear un ambiente
de confianza

Pregunta 1. BLOQUE 2				
SUJETO	Todas las áreas	Educación artística de Artes Visuales	Ninguna área	Educación artística de Música
M42		En el área artística que engloba la música y las plásticas. Pero en verdad en todas las áreas. En especial en plástica		En especial en música
P43		En plástica		
P44			No	
P45			No	
M46				
P47	En todas las áreas			
P48	Todas, la creatividad no va unida a un área concreta			
M49		Plástica porque expresa emociones		
P50		El arte porque no hay límites ni reglas establecidas		
M51	En todas se puede aprovechar la creatividad			

Lenguas y
literatura

Ciencias
Naturales

Ciencias
Sociales

Matemáticas

Otros

No sabe/
no contesta

En los proyectos
científicos

Es un área
que proporciona
oportunidades pa-
res experimentar

Lenguas
porque expresa
emociones

Pregunta 2. BLOQUE 2 (I)					
SUJETO	Definiciones	Han contestado			No han contestado
		Si son suficientes	No son suficientes	No son del todo suficientes	
P1	A partir de ESO suelen predominar otros aspectos				X
P2	No, en absoluto, y es completamente insuficiente. Aunque hemos avanzado un poco, sigue el estigma de que el dibujo es, muchas veces, una pérdida de tiempo y que no es una asignatura fundamental y practica para encajar en la sociedad, como las matematicas o el lenguaje		X		
P3	Es posible crear un ámbito de trabajo creativo en los contextos educativos actuales. Cada vez más la educación se afianza en la creatividad como medio o canal para sus objetivos pedagógicos				X
P4	No, porque se le da poca importancia, las ciencias y las lenguas son las reinas de la educación y no piensan que una buena base artística abre la mente		X		
P5	No, pienso que el papel pasivo de quien aprende no ayuda al desarrollo creativo.		X		
P6	No, mai es suficient, sempre hi ha possibilitat de més		X		
P7	En absoluto. La educación sigue siendo hoy día lineal y monolítica, lo cual no favorece el intercambio de disciplinas ni, por tanto, el desarrollo de actitudes creativas		X		
P8	Sí. No suficiente. La realidad en el aula es muy gerarquica			X	
P9	No. La mayoría de asignaturas no favorecen la creatividad		X		
P10	Considero que la creativitat està molt maltractada i a més està massa dirigida. S'ensenya com ha de ser la creativitat i no que la creativitat és lliure.				X
P11	Sí, no és suficient, és massa superficial			X	
P12	No, más bien no se trabaja, especialmente a partir de los 12 años		X		
P13	Crec que avui en dia s'ha posat molt de moda, a vegades penso que en detriment d'altres habilitats com la memòria, la constància i, la repetició que es deixen de banda i també són importants en la formació dels alumnes				X

Pregunta 2. BLOQUE 2 (I)					
SUJETO	Definiciones	Han contestado			No han contestado
		Si son suficientes	No son suficientes	No son del todo suficientes	
P14	No, no es suficiente. Pero es acorde con el tipo de enseñanza establecido		X		
P15	No mucho. No. Pocos centros apuestan por realizar cambios y desarrollar el aprendizaje de generar puntos de vista alternativos. En vez de centrarse sólo en el conocimiento, deberían trabajar las ideas nuevas y cómo gestionarlas		X		
P16	Para contestar esta pregunta necesito concreción acerca de a qué contextos educativos te refieres. Lo siento		X		
M17	Sí. Mai és suficient. Hi ha molts aspectes a treballar i no es dona pou temps per a tots ells. També depèn de la implicació de l'alumnat. La creativitat requereix un esforç que no sempre estan disposat a fer			X	
P18	Els contextos estimulen la creativitat, per tant cal millorar-los			X	
P19	No lo suficiente. Sabemos que la creatividad es esencial para el desarrollo cognitivo y neuronal desde la infancia. De echo pienso que sobretudo en las primeras etapas de desarrollo deberían impartir solo arte en su forma plástica y música. Después a partir de los 6 años otras cosas sin dejarlo de lado nunca. Debería de ser a mi entender la mitad de las asignaturas en las etapas posteriores a los 6 años		X		
P20	No. están enconsertados por un currículum cada vez más cargado y con pocas horas de explicación y entendimiento		X		
P21	Cada vez más se está permitiendo en las escuelas que los alumnos desarrollen y expresen su creatividad. Por suerte, en este sentido, estamos avanzando. Sin embargo, todavía es insuficiente. Los alumnos deberían tener más libertad a la hora de aprender. Está bien fijarse en lo que se ha hecho antes, pero también es bueno dejarles expresarse con libertad		X		
P22	no sempre, molts adults no saben ni com definir-la		X		
M23	La rigidez del currículum y la falta de formación en nuevas metodologías son realmente aspectos negativos para poder desarrollar de manera eficiente la creatividad				X
P24	no lo sé		X		

Pregunta 2. BLOQUE 2 (I)					
SUJETO	Definiciones	Han contestado			No han contestado
		Si son suficientes	No son suficientes	No son del todo suficientes	
P25	No gaire. La creativitat és una predisposició vital		X		
M26	No. Creo que en la mayoría de los casos no se fomenta la creatividad en la escuela		X		
M27	Desafortunadamente no. La mayoría se enfoca a la memorización de conceptos y a la adquisición de habilidades de escritura y lógica matemática, pero de manera repetitiva sin la apertura para imaginar otras posibilidades		X		
P28	En nuestro país y más exactamente en nuestra educación formal en bachilleratos las necesidades limitan ostensiblemente la creatividad por costos económicos para la adquisición de los materiales. La creatividad aun en estos limitantes económicos, la desarrollamos pero en este lenguaje.				X
P29	No en todos los contextos educativos se desarrolla la creatividad, esto tiene que ver con prácticas educativas tradicionales en donde a los alumnos no se les proponen retos a resolver, esto, desde cualquier ámbito. Por supuesto y por lo que argumento anteriormente no es suficiente. El área de artes en México está relegada y constreñida a tiempos muy cortos.		X		
P30	Ahora más que antes existen diferentes formas de educar al niño , hay unas más ortodoxas en este tipo de educación ortodoxa muchas veces aprisionan al niño por decirlo de alguna manera y presionan para que el niño no piense y tampoco imagine si no que le enseñan a base de repetición y memorización, Y en otras en donde son flexibles y educan para que el niño piense por sí solo, estimulan para que por medio de la interdisciplina impacten en muchas más áreas del pensamiento: la inteligencia Quinestésica movimiento, la auditiva o la visual por ejemplo.				X
P31	los contextos educativos que pretenden ser creativos y originales, muchas de las veces llevan a la desgana y la desorientación de los alumnos, necesario encontrar el equilibrio entre la regla y el libre albedrío			X	
P32	Sí porque variedad enriquece y hace abrir la mente. Sí lo considero suficiente siempre y cuando haya una interrelación	X			

Pregunta 2. BLOQUE 2 (I)					
SUJETO	Definiciones	Han contestado			No han contestado
		Si son suficientes	No son suficientes	No son del todo suficientes	
M33	No, ya que el aprendizaje es aún unidireccional, cerrado y acotado		X		
P34	ns				X
P35	Creo que se tendría que estudiar la creatividad de una manera más consciente. Esto depende del docente que imparte las clases actualmente. Pero yo creo que sería mucho mejor que hubiese una asignatura específica para la comprensión del alumnado de esta habilidad aplicable cualquier materia académica, pero y sobre todo, aplicable a su día a día actual y en el futuro				X
P36	Cada vegada més, el paper que desenvolupem els nous professors és d'acompanyament i de fomentar l'autonomia a les aules. Tot i així, hi ha un element negatiu, ja que molts dels alumnes no volen mostrar-se autònoms i menys creatius, llavors la cerca de projectes engrasadors resulta cada cop més complicat			X	
P37	Crec que l'ESO es viu per part de l'alumnat com obligatori, que ho és, però seria més interessant viureu com una possibilitat de desenvolupar se. L'escola dividida en assignatures i amb 33 alumnes per classe d'alguna forma fa de contenidor, l'alumnat que sap que vol continuar estudiant ho aprofita fins a un cert punt, els que no, tens la sensació que no avances. Al batxillerat depèn, tot i que ho han triat no sempre estan interessats, s'intenta donar una certa autonomia a la que encara no estan acostumats, afavorir una responsabilitat personal que és la base de qualsevol elecció lliure				X
P38	Yo imparto clases en la universidad en el grado de educación infantil. Considero que un futuro docente debe de desarrollar capacidades enfocadas al desarrollo de la creatividad. En general en las asignaturas de grado a excepción de las áreas de expresión (expresión musical, corporal y artística) no se trabajan dichas capacidades. Considero que las asignaturas de otras áreas ponen el acento en contenidos más técnicos que buscan cumplir cuestiones programáticas mas tradicionales como son: realizar programaciones, desarrollar metodologías formales, y otras cuestiones organizativas en torno a la escuela. Creo que impulsar la creatividad en estos otros ámbitos podría generar pequeños cambios en el ámbito educativo				X

Pregunta 2. BLOQUE 2 (I)					
SUJETO	Definiciones	Han contestado			No han contestado
		Si son suficientes	No son suficientes	No son del todo suficientes	
P39	No, pues generalmente en el sistema educativo se deja el mencionado aspecto para las áreas de expresión, y no se trabaja de dicha manera por ejemplo en ciencias		X		
P40	Creo que no, parece que se quiera potenciar la creatividad, pero finalmente se acaba con actividades ya muy vistas, poco novedosas, que dejan poco espacio al alumno/a		X		
M41	Los distintos contextos educativos por supuesto que pueden desarrollar la creatividad, pero el entorno no lo es todo. Es decir, el contexto debe ser enriquecedor y libre, donde se acepten los unos con los otros y se respete la diversidad. Además debe disponer de recursos, tanto de materiales como de tiempo (para investigar, explorar, redescubrir, formular ideas, interrogantes, transformar...). Los educadores deben dar un buen soporte y crear un clima cálido, familiar, que de confianza y seguridad. Un ambiente armónico lleno de oportunidades, sin obstáculos, ni pautas rígidas, ni censuras. Evitando las inseguridades, el miedo a equivocarse y el perfeccionismo desmesurado				X
M42	Si, creo de desarrollan creatividad, pero no es suficiente, ya que los docentes no estan estimulados y no le dan importancia.			X	
P43	Siempre se puede desarrollar más, pero va en aumento	X			
P44	Algunos			X	
P45	No. Crec que vivim en l'època del fast-food i DIY. Tot ha de ser immediat, el procés no importa, només el resultat i que sigui visible, sinó tampoc. En l'educació també passa. La creativitat és reflexió, s'ha de poder badar, perdre't, recular o canviar d'idea, sense límit de temps		X		
M46	Pienso que cada vez más dejamos espacios para que nuestros alumnos y alumnas desarrollen su creatividad aunque creo que todavía queda mucho por hacer				X

Pregunta 2. BLOQUE 2 (I)					
SUJETO	Definiciones	Han contestado			No han contestado
		Si son suficientes	No son suficientes	No son del todo suficientes	
P47	No, desde hace varios años y aún actualmente la mayor parte del sistema educativo está enfocado en desarrollar la memorización y los estándares de aprendizaje tradicional, por lo que hace falta crear estrategias creativas de aprendizaje en los diferentes niveles de enseñanza		X		
P48	Depende del centro educativo y de la implicación del comité directivo y del profesorado, habría que matizar que se entiende por el desarrollo de la creatividad, a veces se une con la creación artística y esta es solo una faceta, resolver problemas requiere de altas dosis de creatividad				X
M49	No. Necesitaríamos más herramientas		X		
P50	No. Hay espacios que no la fomentan. No es suficiente se ha de implementar		X		
M51	Hasta ahora no. Todo ha venido muy pautado		X		

Pregunta 2. BLOQUE 2 (II)		Centro escolar	
SUJETO	Definiciones	Políticas educativas: Leyes curriculares según el país de procedencia	Institución escolar: infraestructura y espacio/ aula y recursos económicos
P1	A partir de ESO suelen predominar otros aspectos.	A partir de la ESO suelen predominar otros aspectos	
P2	No, en absoluto, y es completamente insuficiente. Aunque hemos avanzado un poco, sigue el estigma de que el dibujo es, muchas veces, una pérdida de tiempo y que no es una asignatura fundamental y practica para encajar en la sociedad, como las matemáticas o el lenguaje.	El dibujo es considerado una pérdida de tiempo a diferencia de unas matemáticas o lenguajes	
P3	Es posible crear un ámbito de trabajo creativo en los contextos educativos actuales. Cada vez más la educación se afianza en la creatividad como medio o canal para sus objetivos pedagógicos.	Los contextos educativos actuales apuestan por la creatividad como medio o canal para sus objetivos pedagógicos	
P4	No, porque se le da poca importancia, las ciencias y las lenguas son las reinas de la educación y no piensan que una buena base artística abre la mente	Las ciencias y el lenguaje son las reinas de la educación, no piensan en que una buena base artística abre la mente	
P5	No, pienso que el papel pasivo de quien aprende no ayuda al desarrollo creativo		
P6	No, mai es suficient, sempre hi ha possibilitat de més		
P7	En absoluto. La educación sigue siendo hoy día lineal y monolítica, lo cual no favorece el intercambio de disciplinas ni, por tanto, el desarrollo de actitudes creativas	La educación es lineal y monolítica. No permite la interdisciplinariedad que fomenta el desarrollo de actitudes creativas	
P8	Si. No suficiente. La realidad en el aula es muy gerarquica	El aula es muy jerárquica	
P9	No. La mayoría de asignaturas no favorecen la creatividad	La mayoría de asignaturas no favorecen la creatividad	
P10	Considero que la creativitat està molt maltractada i a més està massa dirigida. S'ensenya com ha de ser la creativitat i no que la creativitat és lliure	Está maltratada	
P11	Sí, no és suficient, és massa superficial		
P12	No, más bien no se trabaja, especialmente a partir de los 12 años	A partir de los 12 años no se trabaja	

Centro escolar		Contexto sociocultural		No justifica
Características de docente / Estilo docente: prácticas, evaluación, metodología	Características del alumno/a: Actitudes y nivel cognitivo	Familia: aspectos culturales/ Emocionales. Geográficos, étnicos, socioeconómicos	Patrimonio cultural: Relación con el entorno, acceso a la cultura. Acceso a los talleres, visitas con las familias	

El papel pasivo de quien aprende, no ayuda al desarrollo creativo

Está muy dirigida porque se enseña como ha de ser en lugar de que es libre

Pregunta 2. BLOQUE 2 (II)		Centro escolar	
SUJETO	Definiciones	Políticas educativas: Leyes curriculares según el país de procedencia	Institución escolar: infraestructura y espacio/ aula y recursos económicos
P13	Crec que avui en dia s'ha posat molt de moda, a vegades penso que en detriment d'altres habilitats com la memòria, la constància i, la repetició que es deixen de banda i també són importants en la formació dels alumnes	Porque está de moda y hace que otras habilidades como la memoria, la constancia y repetición no se trabaje tanto	
P14	No, no es suficiente. Pero es acorde con el tipo de enseñanza establecido	Está a corde con el tiempo de enseñanza establecido	
P15	No mucho. No. Pocos centros apuestan por realizar cambios y desarrollar el aprendizaje de generar puntos de vista alternativos. En vez de centrarse sólo en el conocimiento, deberían trabajar las ideas nuevas y cómo gestionarlas		Pocos centros apuestan el por cambio y desarrollar el aprendizaje de generar puntos de vista alternativos. En vez de centrarse solo en el conocimiento deberían trabajar las ideas nuevas y como gestionarlas
P16	Para contestar esta pregunta necesito concreción acerca de a qué contextos educativos te refieres. Lo siento		
M17	Sí. Mai és suficient. Hi ha molts aspectes a treballar i no es dona pou temps per a tots ells. També depèn de la implicació de l'alumnat. La creativitat requereix un esforç que no sempre estan disposat a fer	Hay muchos aspectos a trabajar y no se da suficientemente tiempo	
P18	Els contextos estimulen la creativitat, per tant cal millorar-los		
P19	No lo suficiente. Sabemos que la creatividad es esencial para el desarrollo cognitivo y neuronal desde la infancia. De echo pienso que sobretodo en las primeras etapas de desarrollo deberían impartir solo arte en su forma plástica y música. Después a partir de los 6 años otras cosas sin dejarlo de lado nunca. Debería de ser a mi entender la mitad de las asignaturas en las etapas posteriores a los 6 años	Se debería trabajar la plástica y la música en las primeras etapas de desarrollo. A partir de los 6 años otras cosas sin dejar de lado lo artístico	
P20	No. están enconsertados por un currículum cada vez más cargado y con pocas horas de explicación y entendimiento	Están encorsetadas por un currículum que cada vez está más cargado y con pocas horas de explicación y entendimiento	

Centro escolar		Contexto sociocultural		No justifica
Características de docente / Estilo docente: prácticas, evaluación, metodología	Características del alumno/a: Actitudes y nivel cognitivo	Familia: aspectos culturales/ Emocionales. Geográficos, étnicos, socioeconómicos	Patrimonio cultural: Relación con el entorno, acceso a la cultura. Acceso a los talleres, visitas con las familias	

Falta de implicación por parte del alumnado

Es necesario para el desarrollo cognitivo y neuronal desde la infancia

Pregunta 2. BLOQUE 2 (II)			
SUJETO	Definiciones	Centro escolar	
		Políticas educativas: Leyes curriculares según el país de procedencia	Institución escolar: infraestructura y espacio/ aula y recursos económicos
P22	no sempre, molts adults no saben ni com definir-la		
M23	La rigidez del curriculum y la falta de formación en nuevas metodologías son realmente aspectos negativos para poder desarrollar de manera eficiente la creatividad	La rigidez del curriculum y falta de formación	Las nuevas metodologías
P24	no lo sé		
P25	No gaire. La creativitat és una predisposició vital		
M26	No. Creo que en la mayoría de los casos no se fomenta la creatividad en la escuela		En la mayoría de los casos no se fomenta la creatividad en la escuela
M27	Desafortunadamente no. La mayoría se enfoca a la memorización de conceptos y a la adquisición de habilidades de escritura y lógica matemática, pero de manera repetitiva sin la apertura para imaginar otras posibilidades		
P28	En nuestro país y más exactamente en nuestra educación formal en bachilleratos las necesidades limitan ostensiblemente la creatividad por costos económicos para la adquisición de los materiales. La creatividad aun en estos limitantes económicos, la desarrollamos pero en este lenguaje		Por falta de recursos económicos para la adquisición de materiales
P29	No en todos los contextos educativos se desarrolla la creatividad, esto tiene que ver con prácticas educativas tradicionales en donde a los alumnos no se les proponen retos a resolver, esto, desde cualquier ámbito. Por supuesto y por lo que argumento anteriormente no es suficiente. El área de artes en México está relegada y constreñida a tiempos muy cortos	Falta de tiempo	

Centro escolar		Contexto sociocultural		No justifica
Características de docente / Estilo docente: prácticas, evaluación, metodología	Características del alumno/a: Actitudes y nivel cognitivo	Familia: aspectos culturales/ Emocionales. Geográficos, étnicos, socioeconómicos	Patrimonio cultural: Relación con el entorno, acceso a la cultura. Acceso a los talleres, visitas con las familias	
Muchos adultos no saben como definirla				
				No especifica
Se enfoca en la memorización de conceptos y en la adquisición de habilidades de escritura y lógica matemática de manera repetitiva sin la apertura de imaginar otras posibilidades				
Las prácticas educativas tradicionales no proponen retos a resolver a los alumnos desde cualquier ámbito				

Pregunta 2. BLOQUE 2 (II)		Centro escolar	
SUJETO	Definiciones	Políticas educativas: Leyes curriculares según el país de procedencia	Institución escolar: infraestructura y espacio/ aula y recursos económicos
P30	Ahora más que antes existen diferentes formas de educar al niño , hay unas más ortodoxas en este tipo de educación ortodoxa muchas veces aprisionan al niño por decirlo de alguna manera y presionan para que el niño no piense y tampoco imagine si no que le enseñan a base de repetición y memorización , Y en otras en donde son flexibles y educan para que el niño piense por si solo , estimulan para que por medio de la interdisciplina impacten en muchas más áreas del pensamiento : la inteligencia Quinestésica movimiento , la auditiva o la visual por ejemplo		
P31	los contextos educativos que pretenden ser creativos y originales, muchas de las veces llevan a la desgana y la desorientación de los alumnos, necesario encontrar el equilibrio entre la regla y el libre albedrío		
P32	Sí porque variedad enriquece y hace abrir la mente. Sí lo considero suficiente siempre y cuando haya una interrelación		
M33	No, ya que el aprendizaje es aún unidireccional, cerrado y acotado		
P34	ns		
P35	Creo que se tendría que estudiar la creatividad de una manera más consciente. Esto depende del docente que imparte las clases actualmente. Pero yo creo que sería mucho mejor que hubiese una asignatura específica para la comprensión del alumnado de esta habilidad aplicable a cualquier materia académica, pero y sobre todo, aplicable a su día a día actual y en el futuro	Hace falta una asignatura concreta para la comprensión de esta habilidad en el alumnado aplicable a cualquier materia académica y en su día a día	

Centro escolar		Contexto sociocultural		No justifica
Características de docente / Estilo docente: prácticas, evaluación, metodología	Características del alumno/a: Actitudes y nivel cognitivo	Familia: aspectos culturales/ Emocionales. Geográficos, étnicos, socioeconómicos	Patrimonio cultural: Relación con el entorno, acceso a la cultura. Acceso a los talleres, visitas con las familias	
Según el contexto educativo: hay prácticas más ortodoxas que aprisionan al niño para que no piense ni imagine porque se le enseña a base de repetición y memorización. En otras que son flexibles, se les educa para que el niño piense por si solo y se fomenta la interdisciplinariedad de más áreas de pensamiento				
Los contextos educativos que pretenden ser creativos y originales muchas veces llevan a la desgana y a la desorientación de los alumnos. Es necesario encontrar el equilibrio entre la regla y el libre albedrío				No especifica
El aprendizaje es aún unidireccional, cerrado y acotado				No justifica
El docente debe estudiar la creatividad de modo más consciente				

Pregunta 2. BLOQUE 2 (II)		Centro escolar	
SUJETO	Definiciones	Políticas educativas: Leyes curriculares según el país de procedencia	Institución escolar: infraestructura y espacio/ aula y recursos económicos
P37	Crec que l'ESO es viu per part de l'alumnat com obligatori, que ho és, però seria més interessant viureu com una possibilitat de desenvolupar se. L'escola dividida en assignatures i amb 33 alumnes per classe d'alguna forma fa de contenidor, l'alumnat que sap que vol continuar estudiant ho aprofita fins a un cert punt, els que no, tens la sensació que no avances. Al batxillerat depèn, tot i que ho han triat no sempre estan interessats, s'intenta donar una certa autonomia a la que encara no estan acostumats, afavorir una responsabilitat personal que és la base de qualsevol elecció lliure	En la ESO es obligatorio pero el currículo y los espacios con 33 alumnos son un contenedor. En bachillerato se les da una cierta autonomía que no están acostumbrados, favoreciendo la responsabilidad personal que es la base de cualquier elección libre	
P38	Yo imparto clases en la universidad en el grado de educación infantil. Considero que un futuro docente debe de desarrollar capacidades enfocadas al desarrollo de la creatividad. En general en las asignaturas de grado a excepción de las áreas de expresión (expresión musical, corporal y artística) no se trabajan dichas capacidades. Considero que las asignaturas de otras áreas ponen el acento en contenidos más técnicos que buscan cumplir cuestiones programáticas mas tradicionales como son: realizar programaciones, desarrollar metodologías formales, y otras cuestiones organizativas en torno a la escuela. Creo que impulsar la creatividad en estos otros ámbitos podría generar pequeños cambios en el ámbito educativo	Las asignaturas que no sean del ámbito artístico no trabajan dichas capacidades porque ponen el énfasis en contenidos más técnicos	
P39	No, pues generalmente en el sistema educativo se deja el mencionado aspecto para las áreas de expresión, y no se trabaja de dicha manera por ejemplo en ciencias	El sistema educativo deja la creatividad a las áreas de expresión y no se trabaja de dicha manera en las ciencias	
P40	Creo que no, parece que se quiera potenciar la creatividad, pero finalmente se acaba con actividades ya muy vistas, poco novedosas, que dejan poco espacio al alumno/a		

Centro escolar		Contexto sociocultural		No justifica
Características de docente / Estilo docente: prácticas, evaluación, metodología	Características del alumno/a: Actitudes y nivel cognitivo	Familia: aspectos culturales/ Emocionales. Geográficos, étnicos, socioeconómicos	Patrimonio cultural: Relación con el entorno, acceso a la cultura. Acceso a los talleres, visitas con las familias	

Los alumnos que quieren continuar estudiando lo aprovechan a hasta cierto punto y los que no, tienen la sensación de que no avanza

El docente debe desarrollar capacidades enfocadas al desarrollo de la creatividad

Impulsar la creatividad en otros ámbitos podría generar pequeños cambios en el ámbito educativo

Se acaba con actividades muy vistas, poco novedosas que dejan poco espacio al alumno

Pregunta 2. BLOQUE 2 (II)			
SUJETO	Definiciones	Centro escolar	
		Políticas educativas: Leyes curriculares según el país de procedencia	Institución escolar: infraestructura y espacio/ aula y recursos económicos
M41	Los distintos contextos educativos por supuesto que pueden desarrollar la creatividad, pero el entorno no lo es todo. Es decir, el contexto debe ser enriquecedor y libre, donde se acepten los unos con los otros y se respete la diversidad. Además debe disponer de recursos, tanto de materiales como de tiempo (para investigar, explorar, redescubrir, formular ideas, interrogantes, transformar...). Los educadores deben dar un buen soporte y crear un clima cálido, familiar, que de confianza y seguridad. Un ambiente armónico lleno de oportunidades, sin obstáculos, ni pautas rígidas, ni censuras. Evitando las inseguridades, el miedo a equivocarse y el perfeccionismo desmesurado		Debe ser enriquecedor y libre, donde se respete la diversidad. Debe disponer de recursos tanto materiales como de tiempo
M42	Si, creo de desarrollan creatividad, pero no es suficiente, ya que los docentes no estan estimulados y no le dan importancia		
P43	Siempre se puede desarrollar más, pero va en aumento	Siempre se puede desarrollar más pero va en aumento	
P44	Algunos		
P45	No. Crec que vivim en l'època del fast-food i DIY. Tot ha de ser immediat, el procés no importa, només el resultat i que sigui visible, sinó tampoc. En l'educació també passa. La creativitat és reflexió, s'ha de poder badar, perdre't, recular o canviar d'idea, sense límit de temps	La creatividad es reflexión, se ha de poder reflexionar, cambiar de ideas sin limite de tiempo	
M46	Pienso que cada vez más dejamos espacios para que nuestros alumnos y alumnas desarrollen su creatividad aunque creo que todavía queda mucho por hacer		
P47	No, desde hace varios años y aún actualmente la mayor parte del sistema educativo está enfocado en desarrollar la memorización y los estándares de aprendizaje tradicional, por lo que hace falta crear estrategias creativas de aprendizaje en los diferentes niveles de enseñanza		

Centro escolar		Contexto sociocultural		No justifica
Características de docente / Estilo docente: prácticas, evaluación, metodología	Características del alumno/a: Actitudes y nivel cognitivo	Familia: aspectos culturales/ Emocionales. Geográficos, étnicos, socioeconómicos	Patrimonio cultural: Relación con el entorno, acceso a la cultura. Acceso a los talleres, visitas con las familias	
<p>Los educadores deben dar un buen soporte y crear un clima cálido, familiar que de confianza y seguridad. Un ambiente armónico lleno de oportunidades, sin obstáculos, ni pautas rígidas, ni censura. Evitando las inseguridades, el miedo a equivocarse y el perfeccionismo desmesurado</p>				
<p>No es suficiente ya que los docentes no están estimulados y no le dan importancia</p>				
				No especifica
<p>Pienso que cada vez más dejamos espacios para que nuestros alumnos desarrollen su creatividad, pero aun queda mucho por hacer</p>				
<p>La mayor parte del sistema educativo está enfocado en desarrollar la memorización y los estándares de aprendizaje tradicional</p>				

Pregunta 2. BLOQUE 2 (II)			
SUJETO	Definiciones	Centro escolar	
		Políticas educativas: Leyes curriculares según el país de procedencia	Institución escolar: infraestructura y espacio/ aula y recursos económicos
P48	Depende del centro educativo y de la implicación del comité directivo y del profesorado, habría que matizar que se entiende por el desarrollo de la creatividad, a veces se une con la creación artística y esta es solo una faceta, resolver problemas requiere de altas dosis de creatividad		Depende del centro educativo. No solo debe estar en el área artística, resolver problemas requiere altas dosis de creatividad
M49	No. Necesitaríamos más herramientas		
P50	No. Hay espacios que no la fomentan. No es suficiente se ha de implementar	No se implementa suficientemente en el sistema educativo	
M51	Hasta ahora no. Todo ha venido muy pautado	Todo viene muy pautado	

Centro escolar		Contexto sociocultural		No justifica
Características de docente / Estilo docente: prácticas, evaluación, metodología	Características del alumno/a: Actitudes y nivel cognitivo	Familia: aspectos culturales/ Emocionales. Geográficos, étnicos, socioeconómicos	Patrimonio cultural: Relación con el entorno, acceso a la cultura. Acceso a los talleres, visitas con las familias	

Depende de la implicación del profesorado

Pregunta 3. BLOQUE 2		Actitud creativa del docente	
SUJETO	Definiciones	Proceso de enseñanza	Ambiente creativo
		P1	Si. Proponiendo trabajos a partir de la individualidad.
P2	Si puedo, me encanta dibujar para los alumnos y no me ciño al temario sino que, muchas veces, improviso trabajos sobre impresiones que he tenido, noticias, eventos o manifestaciones artísticas o culturales de cualquier medio		
P3	Sí, aplicando el método creativo de idea, planificación, ensayo y desarrollo en los trabajos del aula		
P4	Yo lo desarrollo bastante en la optativa de cuarto de la Eso, dónde intento que los trabajos o sean copiados y pongan bastante imaginación. Un ejemplo es el dibujo automático, ponen su nombre con rotulador negro y luego lo ha de tapar con dibujos. También en primero de bachillerato en la asignatura Técnicas gráfico-plásticas, aprenden una técnica y basándose en algún pintor como en el caso de Pons, ellos han de crear un mundo también cósmico		
P5	Si, pero superficialmente. En las actividades que pauto hay siempre espacio para la creatividad de quien las realice, no obstante, al ser las actividades dirigidas, muchas veces no conectan activamente con todos los alumnos. A menudo se palpa desmotivación y desinterés		
P6	Si, a visuals tan com puc doncs a secundària i bat costa molt que es deixin anar		
P7	Constantemente. Para mí es un estado de ánimo que intento trasladar a mis alumnos, incluso cuando la idea no fluye y hay que usar técnicas para encontrarla		
P8	Si. Las propuestas con las que se encuentran las alumnas requieran casi siempre una respuesta personal y eso hace aflorar la creatividad		
P9	Sí. Trabajo por proyectos que me permiten crear siempre cosas nuevas		
P10	A partir d'uns materials i unas aglutinants i un títol, per exemple "la casa de la paraula" que l'alumne faci el que li surti de dins tan sigui una pintura com una escultura com el que sigui. Amb els petits l'experiència és súper gratificant		x
P11	Sí, s'han de crear novetats a partir de la realitat del moment		
P12	Sí, en el bachillerato artístico es muy fácil aplicarlo. A partir de trabajos académicos se puede pasar a trabajos más personales		
P13	Jo particularment al ser d'arts ho he fet sempre, crec que cada alumne pot donar i el motiu i l'íncito a que trobi solucions pròpies i diferenciades proposant tasques obertes a la multiplicitat de respostes, a l'anàlisi, judici, decisió, etc		
P14	Sí. Es decir, no sé si puedo pero lo hago igualmente. Aprovecho todo lo que puedo la diversidad de maneras que se me ocurren para explicar posibles soluciones a problemas formales que pueden motivar a los alumnos y desencadenar procesos de aprendizaje		

Técnicas y herramientas	Actitud creativa del docente			¿Pueden aplicar tu trabajo creativo?		Condiciones
	Aprendizaje funcional y perdurable	Potencial del alumno	No clasificable	SI	NO	
		x		SI		
	x	x		SI		
	x			SI		
	x			SI		
			x	SI		Pero superficialmente porque las actividades están dirigidas y pautadas
			x	SI		Tanto como puedo en secundaria y bachillerato cuesta mucho que se dejen llevar
x				SI		
		x		SI		
	x	x		SI		
x				SI		
	x			SI		
			x	SI		
		x		SI		
	x	x		SI		

Pregunta 3. BLOQUE 2			
SUJETO	Definiciones	Actitud creativa del docente	
		Proceso de enseñanza	Ambiente creativo
P15	Siempre!!! Además de enseñar técnicas, herramientas y conocimiento hay que ofrecer al alumnado la capacidad, y confianza, individual de generar ideas diferentes		
P16	Totalmente. Desde el momento en que al alumnado se le presenta una situación de pensamiento crítico en que afrontan un reto a resolver. Cualquiera, por nimio que sea. Ahora bien, enseñando V&P, como es mi caso, los retos son más inusuales y profundos		
M17	Sí. Les propostes d'exercicis que faig estan acotades però permeten múltiples respostes vàlides que els alumnes han d'explorar i en molts casos justificar. També demano que no es quedin amb la primera solució i per això exigeixo que presentin un nombre mínim d'esbossos		
P18	Sí, moltes vegades els alumnes són més creatius que els mestres		
P19	Si. En mi area, formación de personas adultas faltas de libertad, es esencial potenciar la creatividad. Mi manera es buscar los intereses de la persona y a partir de allí relacionarlo con mi area y acoplarlo a sus creaciones. También trabajar las emociones a través del arte.		x
P20	Si hay una fiesta de centro, puede ser creativo si dejan participar al alumno/a, sino. Si te paut a la dircción, se hace lo que se puede		
P21	Tengo más libertad en aquellas áreas en las que no debo seguir el temario de un libro. Para potenciar la creatividad, es suficiente exponer algunas ideas teóricas y dejar que los alumnos las utilicen a su modo, con la ayuda de algun ejemplo, pero sin que sirva de modelo. El uso de un libro de texto limita enormemente el tipo de actividades libres, e impone un calendario que hay que cumplir.		
P22	si, tinc les condicions i l'equip per fer-ho		
M23	La creatividad también tiene que partir del propio docente. Es decir, que él, en su día a día, tiene que estar abierto a nuevas opciones, a contemplar nuevas vías y a poder aprender de los demás. Las experiencias creativas también requieren un poco más de tiempo en la disposición del aula y los alumnos	x	x
P24	sí, la docencia puede ser muy creativa, yo no sé si lo soy. No me considero muy creativo. Has de motivar la curiosidad de un niño o joven, es una razón importante		
P25	Sí, és clar. La docència és una activitat constructiva i creativa 100%, tot i que el resultat sigui un fracàs molt sovint.		
M26	La creatividad puede aplicarse en todos los ámbitos incluso en cómo dos alumnos resuelven un conflicto en el aula		x
M27	Sí pues es un diplomado enfocado a brindar algunas herramientas para que los profesores participantes incluyan las artes en su práctica docente	x	

Técnicas y herramientas	Actitud creativa del docente			¿Pueden aplicar tu trabajo creativo?		
	Aprendizaje funcional y perdurable	Potencial del alumno	No clasificable	SI	NO	Condiciones
x		x		SI		
	x			SI		
	x			SI		
			x	SI		
		x		SI		
			x	SI		Si hay una fiesta de centro que puedan participar los alumnos o si la dirección no pautó
	x	x		SI		Tengo más libertad en las áreas que no debe seguir el temario de un libro. El uso de un libro de texto limita enormemente el tipo de actividades libres e impone un calendario que ha de cumplir
			x	SI		
		x		SI		La docencia puede ser muy creativa, yo no se si lo soy
			x	SI		
				SI		

Pregunta 3. BLOQUE 2		Actitud creativa del docente	
SUJETO	Definiciones	Proceso de enseñanza	Ambiente creativo
		P28	Soy un apasionado de la figura humana y la creatividad la realizo a partir de la variedad de elementos para su construcción formal. Enseñar el dibujo a partir de diferentes formas ayudan a crear nuevos saberes y estimula la creatividad e intencionalidad en los alumnos
P29	Sí aplico en mi labor docente el trabajo creativo, es un esfuerzo constante de mi parte, en beneficio del arte y en este caso la producción artística. También me permite como docente desarrollar mi propia creatividad al pensar las actividades para mis alumnos	x	
P30	Digamos que el haber escogido esta profesión no solo me brindo herramientas para conocerme como ser humano si no que en mi proceso descubrí valores, descubrí nuevas formas de interpretarme de valorarme de maravillarme de haber podido con mi trabajo llegar a comunicarme estéticamente y de apreciar la belleza en el otro		x
P31	sí, desde mi manera de actuar, pero no exigiendo nada al alumno, mi trabajo es dar pautas		
P32	Sí porque los alumnos están en grupos e interactúan		x
M33	Si. En las clases de música, mediante una audición, los alumnos pueden crear figuras con su cuerpo o en grupo, que les inspire la música		
P34	ns		
P35	Sí puedo. Por eso soy docente. Tengo la potestad de imaginar, diseñar y llevar a término en el aula la programación didáctica. Asimismo, el tratar con personas individualmente y en grupo para favorecer al máximo su proceso de aprendizaje con sentido es un acto de creatividad constante. Y aquí entra incluso la gestión en el aula, la actitud emocional que como docente adoptas, las preguntas que les haces y las que no les haces a los estudiantes, la gestión del tiempo. Es un infinitito de trabajar en ese acto de esperanza por el bien de la comunidad en base a lo que hay. No, a lo que nos gustaría que hubiese	x	x
P36	Sí, tota la meva activitat docent és basa en la creació de projectes on la teoria o l'explicació de la figura del mestre és un pas imprescindible, però no el principal. L'alumnat amb unes premisses molt concretes, comença la tasca creativa, planteja el projecte i finalment el resol. Sovint és grupal on s'intenta que tota la diversitat quede inclosa i llavors cal desenvolupar una doble feina, no del tot fàcil		
P37	Si, tinc més possibilitats al batxillerat. Les matèries que imparteixo són Tècniques gràfico-plàstiques: la 1 i 2 avaluació el treball esta mes pautat i la 3 els convido a desenvolupar un projecte del seu interès. I, Cultura Audiovisual: amb el departament de llengua castellana treballem la creació a 1r de bat. D'un guió que filmen quan cursen 2n de bat		

Técnicas y herramientas	Actitud creativa del docente			¿Pueden aplicar tu trabajo creativo?		Condiciones
	Aprendizaje funcional y perdurable	Potencial del alumno	No clasificable	SI	NO	
x				SI		
				SI		Es un esfuerzo constante de mi parte
x				SI		
			x	SI		
				SI		
x				SI		
			x	n/s		
	x	x		SI		
	x	x		SI		Habitualmente es grupal donde se intenta que toda la diversidad esté incluida y entonces se ha de hacer doble trabajo, no del todo fácil
	x			SI		Pero tengo más posibilidades en bachillerato

Pregunta 3. BLOQUE 2			
SUJETO	Definiciones	Actitud creativa del docente	
		Proceso de enseñanza	Ambiente creativo
P38	Si. Llevamos varios años trabajando en aspectos que tienen que ver con la innovación docente, de hecho, dentro de la asignatura que imparto promovemos una actividad en el que se busca una propuesta creativa e interdisciplinar. Este último curso hemos salido con los alumnos a la naturaleza, para desarrollar cuestiones básicas para la creación (observación, experimentación, empatía, síntesis, asumir pequeños riesgos, afrontar lo desconocido, imprescindibles para un proceso creativo) y que considero que son importantes para el futuro docente	x	x
P39	Haciendo referencia al trabajo docente es posible pues contamos con libertad de cátedra, en los programas tenemos marcados ciertos conceptos que deberíamos trabajar, pero cada docente selecciona cuáles y cómo (dependiendo de los alumnos presentes, de contexto, de las herramientas, del tiempo disponible) el trabajo docente es en sí un trabajo de "creación" de situaciones	x	
P40	Lo intento, e intento que mis alumnos/as también lo hagan. Imparto educación visual y plástica y el punto de partida suele ser el de la investigación, aportación y experimentación por parte del alumnado. Desde la asignatura incidimos bastante en el riesgo, el juego, la implicación, etc. en los trabajos artísticos que llevan a cabo los alumnos/as		
M41	No. No he podido de momento, porque en las escuelas donde he trabajado hasta ahora, no estaban preparadas ni interesadas en aplicar esta manera de trabajar. Este curso que comenzará en setiembre podría ser distinto, pues estaré en otro centro donde yo seré la única encargada del arte. Voy a introducirlo de manera interdisciplinar en todas las áreas y para ello, me tendré que coordinar con todos los docentes del colegio. Trabajan a través de la metodología por proyectos, basándose en los conocimientos previos de las niñas y niños. De manera que me tendré que amoldar a los intereses de todos ellos y guiarlos para llegar a los objetivos a través del arte	x	
M42	Si, estoy en una pequeña escuela rural y la creatividad con mis alumnas es activa siempre, e intento estimularles y sensibilizar a partir del entorno y actividades diarias		x
P43	Sí, en Plástica proponiendo retos y experimentando, y en Tecnología desarrollando proyectos de diseño		
P44	Si, cambiando los ejercicios y buscando material nuevo		
P45	Només quan em salto la programació, puntualment i ens deixem dur per alguna cosa que ens ha fascinat, que ens ha fet pensar. En el batxillerat artístic és més fàcil, ja que tenim més hores de matèria i podem treballar una mateixa idea durant més temps, la qual cosa permet anar una mica més enllà		
M46	Imparto clases de arte y por lo tanto al trabajar por espacios realmente fomentamos la creatividad en todo momento		x

Técnicas y herramientas	Actitud creativa del docente			¿Pueden aplicar tu trabajo creativo?		Condiciones
	Aprendizaje funcional y perdurable	Potencial del alumno	No clasificable	SI	NO	
	x			SI		
	x	x		SI		
	x				NO	Las escuelas donde ha trabajado no están preparadas ni interesadas en aplicar esta forma de trabajar
		x		SI		
	x			SI		
x				SI		
	x			SI		Cuando me salta la programación
				SI		

Pregunta 3. BLOQUE 2			
SUJETO	Definiciones	Actitud creativa del docente	
		Proceso de enseñanza	Ambiente creativo
P47	Si, encontrando otros medios alternativos más creativos y atractivos para los estudiantes		
P48	Por supuesto,diariamente lo hago...existen muchas metodologias que van en esta linea TBL,Design thinking, Visual Thinking		
M49	Sí. Por las diferentes áreas		
P50	Si. Porque nadie me controla. En la Eso es más fácil en bachillerato Max complicado porque hay un temario más cerrado		
M51	Plantendo muchos retos y sin dar ningún tipo de pista		

Técnicas y herramientas	Actitud creativa del docente		¿Pueden aplicar tu trabajo creativo?			
	Aprendizaje funcional y perdurable	Potencial del alumno	No clasificable	SI	NO	Condiciones
		x		SI		
	x			SI		
			x	SI		
			x	SI		Porque nadie me controla, pero en bachillerato es más difícil porque hay un temario más cerrado
			x	SI		

Pregunta 3. BLOQUE 2		
SUJETO	Definiciones	ACTITUDES CREATIVAS Búsqueda del potencial de las alumnas
P1	Si. Proponiendo trabajos a partir de la individualidad.	Busca el potencial de los alumnos: Proponiendo trabajos a partir de la individualidad
P2	Si puedo, me encanta dibujar para los alumnos y no me ciño al temario sino que, muchas veces, improviso trabajos sobre impresiones que he tenido, noticias, eventos o manifestaciones artísticas o culturales de cualquier medio	
P3	Sí, aplicando el método creativo de idea, planificación, ensayo y desarrollo en los trabajos del aula	
P4	Yo lo desarrollo bastante en la optativa de cuarto de la Eso, dónde intento que los trabajos o sean copiados y pongan bastante imaginación. Un ejemplo es el dibujo automático, ponen su nombre con rotulador negro y luego lo ha de tapar con dibujos. También en primero de bachillerato en la asignatura Técnicas gráfico-plásticas, aprenden una técnica y basándose en algún pintor como en el caso de Pons, ellos han de crear un mundo también cósmico	Busca el potencial de los alumnos: intenta que en los trabajos pongan bastante imaginación
P5	Si, pero superficialmente. En las actividades que pauto hay siempre espacio para la creatividad de quien las realice, no obstante, al ser las actividades dirigidas, muchas veces no conectan activamente con todos los alumnos. A menudo se palpa desmotivación y desinterés	Busca el potencial de los alumnos: en las actividades pautadas, siempre hay espacio para la creatividad de quien la realice.
P6	Si, a visuals tan com puc doncs a secundària i bat costa molt que es deixin anar	Busca el potencial de los alumnos: tanto como puede frente a la actitud de los alumnos de la ESO y BACH
P7	Constantemente. Para mí es un estado de ánimo que intento trasladar a mis alumnos, incluso cuando la idea no fluye y hay que usar técnicas para encontrarla	Busca el potencial de los alumnos: es un estado de ánimo que intento trasladar a mis alumnos incluso cuando la idea no fluye
P8	Si. Las propuestas con las que se encuentran las alumnas requieran casi siempre una respuesta personal y eso hace aflorar la creatividad	Busca el potencial de los alumnos: las propuestas con las que se encuentran las alumnas requieran casi siempre una respuesta personal y eso hace aflorar la creatividad
P9	Sí. Trabajo por proyectos que me permiten crear siempre cosas nuevas	
P10	A partir d'uns materials i unas aglutinants i un títol, per e xemple "la casa de la paraula" que l'alumne faci el que li surti de dins tan sigui una pintura com una escultura com el que sigui. Amb els petits l'experiència és súper gratificant	Busca el potencial de los alumnos y promueve actividades creativas: a partir de unos materiales etc...hagan lo que les sale de dentro.
P11	Sí, s'han de crear novetats a partir de la realitat del moment	
P12	Sí, en el bachillerato artístico es muy fácil aplicarlo. A partir de trabajos académicos se puede pasar a trabajos más personales	

ACTITUDES CREATIVAS	TIPO DE CREATIVIDAD	
Creatividad imaginativa y fantástica	Creatividad realista	Creatividad innovadora e inventiva

RELACIONA CON LO EXTERIOR
(CON LO QUE YA SE SABE O
HA VIVIDO LA PERSONA), USAR
UN CONOCIMIENTO PREVIO

RESOLUCION DE PROBLEMAS

Dibujo automático y desarrollo
de un pensamiento imaginativos

RESOLUCION DE PROBLEMAS

Faltan datos para interpretar

Propone crear cosas nuevas

Que haga lo que le salga de dentro

RESOLUCION DE PROBLEMAS

RELACIONA CON LO EXTERIOR
(CON LO QUE YA SE SABE O
HA VIVIDO LA PERSONA), USAR
UN CONOCIMIENTO PREVIO

Pregunta 3. BLOQUE 2		
SUJETO	Definiciones	ACTITUDES CREATIVAS Búsqueda del potencial de las alumnas
P13	Jo particularment al ser d'arts ho he fet sempre, crec que cada alumne pot donar i el motiu i l'incito a que trobi solucions pròpies i diferenciades proposant tasques obertes a la multiplicitat de respostes, a l'anàlisi, judici, decisió, etc.	Busca el potencial de los alumnos: creo que cada alumno puede dar y lo motivo y lo incito para que encuentre soluciones propias y diferenciada
P14	Sí. Es decir, no sé si puedo pero lo hago igualmente. Aprovecho todo lo que puedo la diversidad de maneras que se me ocurren para explicar posibles soluciones a problemas formales que pueden motivar a los alumnos y desencadenar procesos de aprendizaje	Busca el potencial de los alumnos: creo que cada alumno puede dar y lo motivo y lo incito para que encuentre soluciones propias y diferenciada
P15	Siempre!!! Además de enseñar técnicas, herramientas y conocimiento hay que ofrecer al alumnado la capacidad, y confianza, individual de generar ideas diferentes	Busca el potencial de los alumnos y promueve actividades creativas: ofrecer al alumnado la capacidad y confianza individual de generar ideas diferentes
P16	Totalmente. Desde el momento en que al alumnado se le presenta una situación de pensamiento crítico en que afrontan un reto a resolver. Cualquiera, por nimio que sea. Ahora bien, enseñando V&P, como es mi caso, los retos son más inusuales y profundos	
M17	Sí. Les propostes d'exercicis que faig estan acotades però permeten múltiples respostes vàlides que els alumnes han d'explorar i en molts casos justificar. També demano que no es quedin amb la primera solució i per això exigeixo que presentin un nombre mínim d'esbossos	
P18	Sí, moltes vegades els alumnes són més creatius que els mestres	No propone
P19	Si. En mi area, formación de personas adultas faltas de libertad, es esencial potenciar la creatividad. Mi manera es buscar los intereses de la persona y a partir de allí relacionarlo con mi area y acoplarlo a sus creaciones. También trabajar las emociones a través del arte	Busca el potencial de los alumnos: busca los intereses de la persona y a partir de allí relacionarlo con el área y acoplarlo a sus creaciones
P20	Si hay una fiesta de centro, puede ser creativo si dejan participar al alumno/a, sino. Si te pautan la dirección, se hace lo que se puede	
P21	Tengo más libertad en aquellas áreas en las que no debo seguir el temario de un libro. Para potenciar la creatividad, es suficiente exponer algunas ideas teóricas y dejar que los alumnos las utilicen a su modo, con la ayuda de algún ejemplo, pero sin que sirva de modelo. El uso de un libro de texto limita enormemente el tipo de actividades libres, e impone un calendario que hay que cumplir	Busca el potencial de los alumnos: es suficiente exponer algunas ideas teóricas y dejar que los alumnos las utilicen a su modo
P22	si, tinc les condicions i l'equip per fer-ho	No propone

ACTITUDES CREATIVAS	TIPO DE CREATIVIDAD	
Creatividad imaginativa y fantástica	Creatividad realista	Creatividad innovadora e inventiva
	RELACIONA CON LO EXTERIOR (CON LO QUE YA SE SABE O HA VIVIDO LA PERSONA), USAR UN CONOCIMIENTO PREVIO	
	RESOLUCION DE PROBLEMAS	
RESOLUCION DE PROBLEMAS/ GENERAR IDEAS		
	RESOLUCION DE PROBLEMAS	
	RESOLUCION DE PROBLEMAS	
RELACIONA CON LO EXTERIOR (CON LO QUE YA SE SABE O HA VIVIDO LA PERSONA), USAR UN CONOCIMIENTO PREVIO		
	RESOLUCION DE PROBLEMAS	
	RESOLUCION DE PROBLEMAS	

Pregunta 3. BLOQUE 2		
SUJETO	Definiciones	ACTITUDES CREATIVAS Búsqueda del potencial de las alumnas
M23	La creatividad también tiene que partir del propio docente. Es decir, que él, en su día a día, tiene que estar abierto a nuevas opciones, a contemplar nuevas vías y a poder aprender de los demás. Las experiencias creativas también requieren un poco más de tiempo en la disposición del aula y los alumnos	Busca el potencial de los alumnos, promueve actividades creativas y el docente es flexible: la creatividad debe partir del propio docente, es decir que, tiene que estar abierto a nuevas opciones, a contemplar nuevas vías y a poder aprender de los demás. Las experiencias creativas requieren un poco más de tiempo
P24	sí, la docencia puede ser muy creativa, yo no sé si lo soy. No me considero muy creativo. Has de motivar la curiosidad de un niño o joven, es una razón importante	Busca el potencial de los alumnos: has de motivar la curiosidad de un niño o joven, es una razón importante
P25	Sí, és clar. La docència és una activitat constructiva i creativa 100%, tot i que el resultat sigui un fracàs molt sovint	
M26	La creatividad puede aplicarse en todos los ámbitos incluso en cómo dos alumnos resuelven un conflicto en el aula	Un ambiente de creatividad y busca el potencial de los alumnos: se puede aplicar en todos los ámbitos, incluso en cómo dos alumnos resuelven un conflicto en el aula
M27	Sí pues es un diplomado enfocado a brindar algunas herramientas para que los profesores participantes incluyan las artes en su práctica docente	
P28	Soy un apasionado de la figura humana y la creatividad la realizo a partir de la variedad de elementos para su construcción formal. Enseñar el dibujo a partir de diferentes formas ayudan a crear nuevos saberes y estimula la creatividad e intencionalidad en los alumnos	Busca el potencial de los alumnos: enseñar el dibujo a partir de diferentes formas ayudan a crear nuevos saberes y estimula la creatividad e intencionalidad en los alumnos
P29	Sí aplico en mi labor docente el trabajo creativo, es un esfuerzo constante de mi parte, en beneficio del arte y en este caso la producción artística. También me permite como docente desarrollar mi propia creatividad al pensar las actividades para mis alumnos	El docente es flexible i busca el potencial de los alumnos: aplico la creatividad en mi labor docente, es un esfuerzo constante de mi parte, en beneficio del arte. También me permite como docente desarrollar mi propia creatividad al pensar las actividades para mis alumnos
P30	Digamos que el haber escogido esta profesión no solo me brindo herramientas para conocerme como ser humano si no que en mi proceso descubrí valores, descubrí nuevas formas de interpretarme de valorarme de maravillarme de haber podido con mi trabajo llegar a comunicarme estéticamente y de apreciar la belleza en el otro	
P31	sí, desde mi manera de actuar, pero no exigiendo nada al alumno, mi trabajo es dar pautas	No propone
P32	Sí porque los alumnos están en grupos e interactúan	Busca el potencial de los alumnos: los alumnos están en grupo e interactúan

ACTITUDES CREATIVAS

Creatividad imaginativa
y fantástica

TIPO DE CREATIVIDAD

Creatividad realista

Creatividad innovadora
e inventiva

RELACIONA CON LO EXTERIOR
(CON LO QUE YA SE SABE
O HA VIVIDO LA PERSONA), USAR
UN CONOCIMIENTO PREVIO

RELACIONA CON LO EXTERIOR
(CON LO QUE YA SE SABE
O HA VIVIDO LA PERSONA), USAR
UN CONOCIMIENTO PREVIO

ES UN ESFUERZO CONSTANTE
DE MI PARTE EN BENEFICIO
DEL ARTE Y EN ESTE CASO
LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

Pregunta 3. BLOQUE 2		
SUJETO	Definiciones	ACTITUDES CREATIVAS Búsqueda del potencial de las alumnas
M33	Si. En las clases de música, mediante una audición, los alumnos pueden crear figuras con su cuerpo o en grupo, que les inspire la música.	Busca el potencial de los alumnos: mediante una audición los alumnos pueden crear figuras con su cuerpo o en grupo que les inspire la música
P34	ns	n/s
P35	Sí puedo. Por eso soy docente. Tengo la potestad de imaginar, diseñar y llevar a término en el aula la programación didáctica. Asimismo, el tratar con personas individualmente y en grupo para favorecer al máximo su proceso de aprendizaje con sentido es un acto de creatividad constante. Y aquí entra incluso la gestión en el aula, la actitud emocional que como docente adoptas, las preguntas que les haces y las que no les haces a los estudiantes, la gestión del tiempo. Es un infinitito de trabajar en ese acto de esperanza por el bien de la comunidad en base a lo que hay. No, a lo que nos gustaría que hubiese	El docente es flexible i busca el potencial de los alumnos: tengo la potestad de imaginar, diseñar y llevar a término en el aula la programación didáctica. Asimismo, el tratar con personas individualmente y en grupo para favorecer al máximo su proceso de aprendizaje con sentido es un acto de creatividad constante
P36	Sí, tota la meva activitat docent és basa en la creació de projectes on la teoria o l'explicació de la figura del mestre és un pas imprescindible, però no el principal. L'alumnat amb unes premises molt concretes, comença la tasca creativa, planteja el projecte i finalment el resol. Sovint és grupal on s'intenta que tota la diversitat quede inclosa i llavors cal desenvolupar una doble feina, no del tot fàcil	El docente es flexible i busca el potencial de los alumnos: toda mi actividad docente se basa en la creación de proyectos donde la teoría o la explicación de la figura del maestro es un paso imprescindible, pero no el principal. El alumnado con unas premisas muy concretas, comienza su labor creativa, plantea el proyecto y finalmente lo resuelve
P37	Si, tinc més possibilitats al batxillerat. Les matèries que imparteixo són Tècniques gràfico-plàstiques: la 1 i 2 avaluació el treball esta mes pautat i la 3 els convido a desenvolupar un projecte del seu interès. I, Cultura Audiovisual: amb el departament de llengua castellana treballem la creació a 1r de bat. D'un guió que filmen quan cursen 2n de bat	Busca el potencial de los alumnos: desarrollo proyectos que les interese a los alumnos
P38	Si. Llevamos varios años trabajando en aspectos que tienen que ver con la innovación docente, de hecho, dentro de la asignatura que imparto promovemos una actividad en el que se busca una propuesta creativa e interdisciplinar. Este último curso hemos salido con los alumnos a la naturaleza, para desarrollar cuestiones básicas para la creación (observación, experimentación, empatía, síntesis, asumir pequeños riesgos, afrontar lo desconocido, imprescindibles para un proceso creativo) y que considero que son importantes para el futuro docente	El docente es flexible i busca el potencial de los alumnos: llevamos varios años trabajando en aspectos que tienen que ver con la innovación docente. Este último curso hemos salido con los alumnos a la naturaleza, para desarrollar cuestiones básicas para la creación (observación, experimentación, empatía, síntesis, asumir pequeños riesgos, afrontar lo desconocido, imprescindibles para un proceso creativo)
P39	Haciendo referencia al trabajo docente es posible pues contamos con libertad de cátedra, en los programas tenemos marcados ciertos conceptos que deberíamos trabajar, pero cada docente selecciona cuáles y cómo (dependiendo de los alumnos presentes, de contexto, de las herramientas, del tiempo disponible) el trabajo docente es en sí un trabajo de "creación" de situaciones	

ACTITUDES CREATIVAS

TIPO DE CREATIVIDAD

Creatividad imaginativa
y fantástica

Creatividad realista

Creatividad innovadora
e inventiva

RELACIONA CON LO EXTERIOR
(CON LO QUE YA SE SABE
O HA VIVIDO LA PERSONA), USAR
UN CONOCIMIENTO PREVIO

RELACIONA CON LO EXTERIOR
(CON LO QUE YA SE SABE
O HA VIVIDO LA PERSONA), USAR
UN CONOCIMIENTO PREVIO

RESOLUCION DE PROBLEMAS

RELACIONA CON LO EXTERIOR
(CON LO QUE YA SE SABE
O HA VIVIDO LA PERSONA), USAR
UN CONOCIMIENTO PREVIO

RELACIONA CON LO EXTERIOR
(CON LO QUE YA SE SABE
O HA VIVIDO LA PERSONA), USAR
UN CONOCIMIENTO PREVIO

Pregunta 3. BLOQUE 2		
SUJETO	Definiciones	ACTITUDES CREATIVAS Búsqueda del potencial de las alumnas
M41	No. No he podido de momento, porque en las escuelas donde he trabajado hasta ahora, no estaban preparadas ni interesadas en aplicar esta manera de trabajar. Este curso que comenzará en setiembre podría ser distinto, pues estaré en otro centro donde yo seré la única encargada del arte. Voy a introducirlo de manera interdisciplinar en todas las áreas y para ello, me tendré que coordinar con todos los docentes del colegio. Trabajan a través de la metodología por proyectos, basándose en los conocimientos previos de las niñas y niños. De manera que me tendré que amoldar a los intereses de todos ellos y guiarlos para llegar a los objetivos a través del arte	Busca el potencial de los alumnos: trabajar de manera interdisciplinar en todas las áreas y para ello me tendré que coordinar con todos los docentes del colegio. Trabajan a partir de la metodología de proyectos, pasándose en los conocimientos previos de las niñas y niños. De manera que me tendré que amoldar a los intereses de todos ellos y guiarlos para llegar a los objetivos a través del arte
M42	Si, estoy en una pequeña escuela rural y la creatividad con mis alumnas es activa siempre, e intento estimularles y sensibilizar a partir del entorno y actividades diarias	Busca el potencial de los alumnos: la creatividad con mis alumnas es activa siempre e intento estimularles y sensibilizar a partir del entorno y actividades diarias
P43	Sí, en Plástica proponiendo retos y experimentando, y en Tecnología desarrollando proyectos de diseño	Busca el potencial de los alumnos: proponiendo retos y desarrollando proyectos de diseño
P44	Si, cambiando los ejercicios y buscando material nuevo	Busca el potencial de los alumnos: cambiando los ejercicios y buscando material nuevo
P45	Només quan em salto la programació, puntualment i ens deixem dur per alguna cosa que ens ha fascinat, que ens ha fet pensar. En el batxillerat artístic és més fàcil ,ja que tenim més hores de matèria i podem treballar una mateixa idea durant més temps, la qual cosa permet anar una mica més enllà	
M46	Imparto clases de arte y por lo tanto al trabajar por espacios realmente fomentamos la creatividad en todo momento	Busca el potencial de los alumnos: al trabajar por espacios realmente fomentamos la creatividad en todo momento
P47	Si, encontrando otros medios alternativos más creativos y atractivos para los estudiantes	Busca el potencial de los alumnos: encontrando otros medios alternativos más creativos y atractivos para los estudiantes
P48	Por supuesto,diariamente lo hago...existen muchas metodologias que van en esta linea TBL, Design thinking, Visual Thinking	
M49	Sí. Por las diferentes áreas	No propone
P50	Si. Porque nadie me controla. En la Eso es más fácil en bachillerato Max complicado porque hay un temario más cerrado	
M51	Plantando muchos retos y sin dar ningún tipo de pista	

ACTITUDES CREATIVAS	TIPO DE CREATIVIDAD	
Creatividad imaginativa y fantástica	Creatividad realista	Creatividad innovadora e inventiva

RELACIONA CON LO EXTERIOR
(CON LO QUE YA SE SABE
O HA VIVIDO LA PERSONA), USAR
UN CONOCIMIENTO PREVIO

RELACIONA CON LO EXTERIOR
(CON LO QUE YA SE SABE
O HA VIVIDO LA PERSONA), USAR
UN CONOCIMIENTO PREVIO

RESOLUCION DE PROBLEMAS

RELACIONA CON LO EXTERIOR
(CON LO QUE YA SE SABE
O HA VIVIDO LA PERSONA), USAR
UN CONOCIMIENTO PREVIO

RESOLUCION DE PROBLEMAS

RESOLUCION DE PROBLEMAS

RESOLUCION DE PROBLEMAS

Pregunta 4. BLOQUE 2					
SUJETO	Definición	Elementos descritos en las actividades			
		Uso de elementos plásticos	Conectar con su realidad	Uso de técnicas diversas	Proover la imaginación
P1	Trabajo "test" de creatividad, expresando ideas con elementos plásticos en tan sólo un minuto	x			
P2	Al confeccionar una maqueta de una casa en dibujo técnico, dentro del tema de proyección acotada, les encanta decidir como van a distribuir las habitaciones, si pondrán o no muebles...nunca se aburren y tengo que repetir varias veces que la clase se ha acabado, muchos no lo quieren dejar, y es muy raro entre adolescentes de 14 años. A veces, los resultados son sorprendentes		x		
P3	Un ejercicio de fotografía, iluminación y encuadre, en el que el alumnado trabajaba el retrato de un compañero y el autoretrato. Los alumnos se implicaban tanto a nivel académico como personal. Se mostraban muy interesados en poder reflejar el carácter de su compañero y de mostrar/ocultar aspectos de su propia personalidad, en el autoretrato	x	x		
P4	Si, con los de cuarto, a veces se quedan sorprendidos de sus propios dibujos, como ese ejemplo que he puesto anteriormente del dibujo automático, aquí es donde verdaderamente alumnos que pensaban que ni servían para la plástica se han descubierto. También en primero de bachillerato en Dibujo artístico, haciendo dibujos boca abajo, no viendo la figura, también los resultados eran sorprendentes			x	
P5	Cuando hicimos la perspectiva cónica propuse crear un dibujo del taller de plástica ideal. Terminé con un montón de dibujos de habitaciones con pantallas donde se podía leer la palabra Netflix. Al reflexionar con ellos sobre este hecho fue cuando comenzaron a surgir de verdad las buenas ideas		x		
P6	Interpretación personal de obras de arte, un orgullo y una alegría personal...				x
P7	Decorar cajas con un grupo de niños por separado y combinarlas para construir en equipo un robot. El resultado fue sorprendente, como las caras	x			
P8	un ejercicio simple de imaginación donde recortaban formas, se intercambiaban y hacían una composición con el trozo de papel recibido en base a lo que les sugería la forma. Les encanta los retos. Enseguida quieren compartir sus ideas, disfrutan de las creaciones de los demás. se identifican con lo que hacen		x	x	x

Elementos descritos en las actividades

Crear retos, promover el pensamiento divergente	Dibujar, modelar, construir	Comentarios positivos	Manualidad	Ausencia de límites	Cualquier actividad	Creación colectiva	Interdisciplinabilidad	Pautas claras y concretas	No es un objetivo
---	-----------------------------	-----------------------	------------	---------------------	---------------------	--------------------	------------------------	---------------------------	-------------------

x

x

Pregunta 4. BLOQUE 2		Elementos descritos en las actividades			
SUJETO	Definición	Uso de elementos plásticos	Conectar con su realidad	Uso de técnicas diversas	Proover la imaginación
P9	Una de las actividades que hacemos es crear la escenografía para el teatro de final de curso, observo que les cuesta mucho tener ideas creativas pero que cuando ven el trabajo realizado se sienten orgullosos de haberlo hecho		x		
P10	Aquesta de la casa de la Paraula que vam fer a barcelona. A Guinea equatorial es va fer massa dirigida i coaccionava la mateixa creativitat	x			x
P11	Fer un treball segons les característiques de l'art abstracte. Alguns es queden en blanc, a d'altres se'ls hi obre un univers de possibilitats expressives				x
P12	En los exámenes de selectividad Ver cómo les gustaba los planteamientos, casi siempre les pedían creatividad y libertad de contextos				
P13	Els demano que facin una peça tridimensional complexa a partir de cossos geomètrics que han d'idear i desenvolupar sota uns paràmetres comuns en relació a les arestes i les cares. L'alumne investiga i, se sent satisfet quan troba un resultat satisfactori original que ha ideat ell mateix				
P14	La propuesta a mis alumnos de la asignatura de Volumen de trabajar temas curriculares de forma diferente y relacionadas con las nuevas tecnologías. En principio los alumnos se veian motivados y entusiasmados. Luego notaban que les faltaban elementos y técnica para desarrollar lo que querian. En algunos casos lo encontraron frustrante, en otros lograron con esfuerzo unas obras magníficas		x		
P15	Dibujar/pintar, al ritmo de la música, con los ojos cerrados. Una vez acabado, observar lo realizado y extraer un sentido a lo que ven. Ríen, bailan y, cuando abren los ojos, se sorprenden			x	x
P16	...				
M17	El binomi fantàstic. Cada alumnes escriu en un paper una paraula . Es barregen totes i es treuen parelles de papers a l'atzar. (formiga- melmelada/ perdui-trompeta...) Amb el resultat han de fer una creació el més sorprenent possible. És una activitat que permet riure i destensat l'ambient. Experimenten el gaudi d'inventar sense els límits que imposa la realitat	x		x	
P18	Dibuixar, modelar, construir...				

Elementos descritos en las actividades

Crear retos, promover el pensamiento divergente	Dibujar, modelar, construir	Comentarios positivos	Manualidad	Ausencia de límites	Cualquier actividad	Creación colectiva	Interdisciplinaria	Pautas claras y concretas	No es un objetivo
---	-----------------------------	-----------------------	------------	---------------------	---------------------	--------------------	--------------------	---------------------------	-------------------

x

x

x

x

Pregunta 4. BLOQUE 2		Elementos descritos en las actividades			
SUJETO	Definición	Uso de elementos plásticos	Conectar con su realidad	Uso de técnicas diversas	Proover la imaginación
P19	Hacer una creación plástica a través de la música que les gusta. Observé que gente que no estaba interesada en nada participó y no faltaron nunca. Quisieron aprender a dibujar y además se divirtieron	x		x	x
P20	Sus comentarios positivos entre ellos				
P21	Para el día de la madre, a los alumnos de quinto de primaria les enseñé como elaborar unas flores con alambre y esmalte de uñas. Desde el primer momento estuvieron muy interesados, y se implicaron muchísimo. Tanto los niños como las niñas quisieron que el resultado fuera lo mejor posible, adecuado a los gustos de sus madres, por lo que el esfuerzo fue notable, y la satisfacción que sintieron al ver su trabajo acabado fue en consonancia al trabajo realizado				
P22	envasar sentiments, molta satisfacció doncs no hi havia cap esquema predeterminat				
M23	En general, cualquier actividad q se haya hecho en clase ha generado expectativa al inicio, alegría en el proceso y satisfaccion al final				
P24	en educación infantil el trabajo con el barro, una satisfacción y una emoción muy grandes al ver en barro después de modelar el resultado evocado antes en un dibujo preparatorio	x			
P25	Disseny i construcció d'un espantaocells abstracte. Resposta alumnes majoritària: indolència i apatia...				
M26	En como resuelven un conflicto dos alumnos. Debemos desarrollar el pensamiento mediante preguntas y sin dar nosotros la solución. Los alumnos se sienten más implicados y satisfechos al tomar ellos la decisión				
M27	A partir de grafías no convencionales distribuidas por todo el piso del salón, los participantes generaban primero un sonido y después un movimiento, pasaban por varias grafías de manera aleatoria, elegían una, se reunían en equipos de 5 integrantes y entre todos generaban una composición sonora y de movimiento. Hubo mucho disfrute reflejado en sus risas tanto en la exploración individual como en la creación colectiva, los comentarios de los participantes se enfocaron a su capacidad creativa a partir de algo tan sencillo, a las bondades de la creación en colectivo y a la satisfacción por haber creado algo a partir de imaginar posibilidades			x	x

Elementos descritos en las actividades

Crear retos, promover el pensamiento divergente	Dibujar, modelar, construir	Comentarios positivos	Manualidad	Ausencia de límites	Cualquier actividad	Creación colectiva	Interdisciplinabilidad	Pautas claras y concretas	No es un objetivo
---	-----------------------------	-----------------------	------------	---------------------	---------------------	--------------------	------------------------	---------------------------	-------------------

x

x

x

x

x

x

x

Pregunta 4. BLOQUE 2		Elementos descritos en las actividades			
SUJETO	Definición	Uso de elementos plásticos	Conectar con su realidad	Uso de técnicas diversas	Proover la imaginación
P28	Los escolares Investigan sobre las diferentes áreas del conocimiento con el fin de buscar elementos para la creación de un mural interdisciplinario. Los escolares a partir de ello bocetan una idea muy primaria sobre el mural. Realizamos correcciones para consolidar el concepto y claridad de la imagen a realizar. Llevamos a una propuesta en color acompañada de la posible ubicación del mural, analizando el impacto visual en la comunidad escolar. Todo ello dentro de un tira y afloje de creatividad escolar. Los escolares al ver su trabajo plasmado en un mural y verlo a diario durante la jornada, se sienten motivados para la continuación y el ornato institucional	x	x		
P29	Estaba trabajando con docentes en formación y les llevé papel periódico como material didáctico (hay que tomar en cuenta que las nuevas generaciones ya no usan el periódico en físico) y comencé con darles una temática: lazos de amistad. Y con ello fuimos creando al rasgarlo muchas "líneas" de amistad al "amarrar" los trozos de periódico rasgado. Al final de la clase los docentes estaban conmovidos y por su iniciativa (creativa) elaboraron un manifiesto de amistad a 20 años	x	x		
P30	En la pintura que es la expresión de ideas bellamente plasmadas en una superficie ya sea lienzo ,pared , cerámica etc. Y por medio del color, las texturas y diversos materiales extra pictóricos, etc	x			x
P31	mi orientación se basa en la pauta clara y concreta, lo que gire alrededor de ella forma parte de otros territorios personales, no hago ninguna actividad que intente ser especialmente creativa				
P32	ok				
M33	Felicidad, autoestima, cohesión del grupo, conexión con otras materias, hacer su pensamiento más visible y conocer sus emociones				
P34	ns				

Elementos descritos en las actividades

Crear retos, promover el pensamiento divergente	Dibujar, modelar, construir	Comentarios positivos	Manualidad	Ausencia de límites	Cualquier actividad	Creación colectiva	Interdisciplinabilidad	Pautas claras y concretas	No es un objetivo
---	-----------------------------	-----------------------	------------	---------------------	---------------------	--------------------	------------------------	---------------------------	-------------------

x x

x

x

x x

Pregunta 4. BLOQUE 2		Elementos descritos en las actividades			
SUJETO	Definición	Uso de elementos plásticos	Conectar con su realidad	Uso de técnicas diversas	Proover la imaginación
P35	<p>Como docente de Visual y Plàstica y de Inglés busco maneras de conectar las dos áreas de conocimiento constantemente. No se trata de traducir o de hacer la asignatura de visual y plàstica en inglés. Se trata de entender las lógicas internas de los dos lenguajes y conectarlos. Porque, en realidad, están ya conectados... sólo que yo me encargo de buscar estrategias de evidenciarlo. Así por ejemplo, a los jóvenes de 1o ESO les pregunto Qué hace el dibujo por nosotros (ello y ellas, sus amigos, sus familias, yo misma, todos...)? Hubiésemos podido sobrevivir sin el dibujo? Y ahí, vamos a la esencia del por qué tiene valor para ellos y su existencia, por ejemplo, viendo que pensamos en dibujos mentales que nos hacen falta para llegar al colegio, para ir vestidos, para tener nombre, para coger el autobús, para quedar con los amigos para ir al cine. Todo son líneas, planos, volúmenes y puntos... y las preposiciones en inglés aunque son muy sofisticadas, tienden a seguir esa lógica mental. Luego, las aprendemos dibujándolas agrupadas por los elementos de dibujo</p>		x	x	x
P36	<p>Les emocions principals de l'alumnat, quan el projecte finalitza i té un bon resultat, és de gratificació, de felicitat, tot i que sovint en els primers cursos de l'ESO no són capaços de reconèixer la feina ben feta. El projecte que més m'agrada es tracta de la realització de vídeos amb la tècnica de l'stopmotion, l'alumnant coneix la tècnica i la posa en practica, des de l'story board, la creació de decorats, personatges, el domini de les noves tecnologies fins arribar al resultat final. Llavors és bonic, veure com el seu projecte inicial, es va adaptant a la realitat per poder tirar-lo endavant. https://www.youtube.com/channel/UCMz3P3fEUTuO_0i0i3rMXoA</p>		x	x	
P37	<p>L'activitat que s'ha complert de forma mes evident el procés creatiu ha estat la creació del guió i la realització en video, després de fer el guió tècnic i el guió il·lustrat. Quan finalment tota la classe ha vist les petites pel·lícules que hem realitzat hi ha hagut una satisfacció i un sentiment d'alegria</p>		x	x	

Elementos descritos en las actividades

Crear retos, promover el pensamiento divergente	Dibujar, modelar, construir	Comentarios positivos	Manualidad	Ausencia de límites	Cualquier actividad	Creación colectiva	Interdisciplinabilidad	Pautas claras y concretas	No es un objetivo
---	-----------------------------	-----------------------	------------	---------------------	---------------------	--------------------	------------------------	---------------------------	-------------------

x

x

Pregunta 4. BLOQUE 2		Elementos descritos en las actividades			
SUJETO	Definición	Uso de elementos plásticos	Conectar con su realidad	Uso de técnicas diversas	Proover la imaginación
P38	Este curso por ejemplo hemos trabajado en torno al arte y la naturaleza. A los alumnos se les ha pedido en una primera fase realizar una propuesta artística y un diseño de un juego creativa basada en dicha temática, y en la segunda fase diseñar un proyecto didáctico basado en lo que han realizado, dirigido a educación infantil. Además durante todo el curso cada alumno va diseñando una carpeta (cuaderno de artista) en la que incorporan aquellas cuestiones que tienen que ver con su formación en educación artística (desde 3 puntos de vista)			x	
P39	Una actividad introductoria sobre Surrealismo, donde aplicamos un proceso creativo similar al "cadáver exquisito". Los alumnos dibujaban un elemento en forma individual, y luego debían "fusionarlo" con la imagen de otro compañero, realizando variantes < mayoritariamente la expresión es de sorpresa ante lo nuevo y de alegría por lo diferente de la actividad			x	
P40	Confección de un libro de artista como trabajo final de curso. He podido constatar la sorpresa y el placer en la investigación con materiales, superficies, formatos, etc. Y leer comentarios sobre cómo les ha abierto la mentalidad sobre la creación plástica	x	x		
M41	Con un grupo de niños y niñas de entre cuatro y cinco años, se les presentaban una serie de frutas y verduras partidas por la mitad (manzana, naranja, col, mazorca, alcachofa...). Tenían un tiempo y espacio libre para manipularlas, experimentar con todas las frutas de manera sensorial. Se les hacían unas preguntas para guiar un poco la observación de cada fruta y verdura (cómo huelen, qué color tienen, tienen más de un color, si son rugosas o suaves, etc.). Luego se les presentaban unas bandejas con pinturas acrílicas y unas mesas forradas de papel. Sin decir nada, ellos mismos cogieron las frutas y verduras y las untaron de pintura. Algunos las usaban de utensilio para pintar, como si se tratara de un pincel. Otros empezaron a estamparlas en el papel, descubriendo las distintas formas que dibujaban. Se daban cuenta que la pintura se iba secando de las frutas y verduras y debían seguir untándolas para pintar. Creaban con ellas todo un conjunto colorido de formas, llenando cada espacio vacío. Combinaban formas y colores libremente, haciendo seriaciones. El resultado fue espectacular y las autoevaluaciones orales todavía mejores	x	x		x

Elementos descritos en las actividades

Crear retos, promover el pensamiento divergente	Dibujar, modelar, construir	Comentarios positivos	Manualidad	Ausencia de límites	Cualquier actividad	Creación colectiva	Interdisciplinabilidad	Pautas claras y concretas	No es un objetivo
---	-----------------------------	-----------------------	------------	---------------------	---------------------	--------------------	------------------------	---------------------------	-------------------

x

x

Pregunta 4. BLOQUE 2					
SUJETO	Definición	Elementos descritos en las actividades			
		Uso de elementos plásticos	Conectar con su realidad	Uso de técnicas diversas	Proover la imaginación
M42	Que ellos mismos puedas diseñar el patio de sus sueños en el colegio y luego a través de una asamblea, hemos decidido como sería y con los padres lo hemos creado		x		
P43	Crear una obra con barro que exprese una emoción. Las alumnas trabajaron muy concentradas y disfrutaron trabajando con el barro y probando herramientas etc	x			
P44	Ilusión , diversión, alegría				
P45	Un proyecto sobre el tema dels refugiats. Tenia varies branques: dibuixos dels alumnes, textos, música, un parell d'instal·lacions, un graffiti, fotografia i samarretes i postals per recaptar diners. Vam haver de parar de massa idees i dedicar-nos a acabar les que he descrit a dalt ... va ser molt especial		x	x	
M46	Mediante la observación de una imagen de setas las alumnas crean la seta que han elegido así como el terreno donde se encuentra a partir de diferentes materiales	x			
P47	La creación en grupo de juegos. Aquí los estudiantes trabajaron creativamente en equipo para llegar hacia un objetivo en común, en el cual experimentaron y propusieron diferentes posibilidades para llegar al mismo. Observé motivación, interés y curiosidad por parte de los alumnos al momento que ellos realizaron las actividades		x	x	
P48	Un proyecto donde mis alumnas elaboraron un album con las fotos de la vida de un chico emigrante que devolvian a su pais, reconstruyeron su vida. Unicamente les entregue la foto del periodico. Emociones: curiosidad, admiracion, alegria, seguridad, tristeza, rabia e impotencia por el fallo del jurado y mucha empatia.		x		
M49	A través de una música tenían que plasmar libremente con pinturas qué les inspiraba			x	x
P50	Nunca he hecho una actividad q el objetivo fuera el fomento de la creatividad. Se observa interés, concentración				
M51	Primero se bloquean los alumnos. Dudan. Intentan copiarse. Hasta que deciden pensar y convencerse de lo que hacen				

Elementos descritos en las actividades

Crear retos, promover el pensamiento divergente	Dibujar, modelar, construir	Comentarios positivos	Manualidad	Ausencia de límites	Cualquier actividad	Creación colectiva	Interdisciplinabilidad	Pautas claras y concretas	No es un objetivo
---	-----------------------------	-----------------------	------------	---------------------	---------------------	--------------------	------------------------	---------------------------	-------------------

x

x

x

x

x

x

x

Pregunta 4. BLOQUE 2		
SUJETO	Definición	Emoción
P1	Trabajo "test" de creatividad, expresando ideas con elementos plásticos en tan sólo un minuto	
P2	Al confeccionar una maqueta de una casa en dibujo técnico, dentro del tema de proyección acotada, les encanta decidir como van a distribuir las habitaciones, si pondrán o no muebles... nunca se aburren y tengo que repetir varias veces que la clase se ha acabado, muchos no lo quieren dejar, y es muy raro entre adolescentes de 14 años. A veces, los resultados son sorprendentes	Sorpresa
P3	Un ejercicio de fotografía, iluminación y encuadre, en el que el alumnado trabajaba el retrato de un compañero y el autorretrato. Los alumnos se implicaban tanto a nivel académico como personal. Se mostraban muy interesados en poder reflejar el carácter de su compañero y de mostrar/ocultar aspectos de su propia personalidad, en el autorretrato	
P4	Si, con los de cuarto, a veces se quedan sorprendidos de sus propios dibujos, como ese ejemplo que he puesto anteriormente del dibujo automático, aquí es donde verdaderamente alumnos que pensaban que ni servían para la plástica se han descubierto. También en primero de bachillerato en Dibujo artístico, haciendo dibujos boca abajo, no viendo la figura, también los resultados eran sorprendentes	Sorpresa
P5	Cuando hicimos la perspectiva cónica propuse crear un dibujo del taller de plástica ideal. Terminé con un montón de dibujos de habitaciones con pantallas donde se podía leer la palabra Netflix. Al reflexionar con ellos sobre este hecho fue cuando comenzaron a surgir de verdad las buenas ideas	
P6	Interpretación personal de obras de arte, un orgullo y una alegría personal...	Orgullo y alegría
P7	Decorar cajas con un grupo de niños por separado y combinarlas para construir en equipo un robot. El resultado fue sorprendente, como las caras	Sorpresa
P8	un ejercicio simple de imaginación donde recortaban formas, se intercambiaban y hacían una composición con el trozo de papel recibido en base a lo que les sugería la forma. Les encanta los retos. Enseguida quieren compartir sus ideas, disfrutaban de las creaciones de los demás. se identifican con lo que hacen	Disfrute
P9	Una de las actividades que hacemos es crear la escenografía para el teatro de final de curso, observo que les cuesta mucho tener ideas creativas pero que cuando ven el trabajo realizado se sienten orgullosos de haberlo hecho	Orgullo
P10	Aquesta de la casa de la Paraula que vam fer a barcelona. A Guinea equatorial es va fer massa dirigida i coaccionava la mateixa creativitat	
P11	Fer un treball segons les característiques de l'art abstracte. Alguns es queden en blanc, a d'altres se'ls hi obre un univers de possibilitats expressives	
P12	En los exámenes de selectividad Ver cómo les gustaba los planteamientos, casi siempre les pedían creatividad y libertad de contextos	
P13	Els demano que facin una peça tridimensional complexa a partir de cossos geomètrics que han d'idear i desenvolupar sota uns paràmetres comuns en relació a les arestes i les cares. L'alumne investiga i, se sent satisfet quan troba un resultat satisfactori original que ha ideat ell mateix	Satisfacción

Tipos de experiencia en la actividad creativa

Establece un vínculo entre el sujeto y el mundo objetivo	Relaciona el individuo con el entorno físico y social	Proporciona sentido al quehacer sentido al quehacer humano	Carácter expresivo	No saben/ no contestan
--	---	--	--------------------	------------------------

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

Pregunta 4. BLOQUE 2		
SUJETO	Definición	Emoción
P14	La propuesta a mis alumnos de la asignatura de Volumen de trabajar temas curriculares de forma diferente y relacionadas con las nuevas tecnologías. En principio los alumnos se veían motivados y entusiasmados. Luego notaban que les faltaban elementos y técnica para desarrollar lo que querían. En algunos casos lo encontraron frustrante, en otros lograron con esfuerzo unas obras magníficas	Frustración y entusiasmo
P15	Dibujar/pintar, al ritmo de la música, con los ojos cerrados. Una vez acabado, observar lo realizado y extraer un sentido a lo que ven. Ríen, bailan y, cuando abren los ojos, se sorprenden	Sorpresa y risas
P16	...	
M17	El binomi fantàstic. Cada alumnes escriu en un paper una paraula . Es barregen totes i es treuen parelles de papers a l'atzar. (formiga- melmelada/ perdui-trompeta...) Amb el resultat han de fer una creació el més sorprenent possible. És una activitat que permet riure i destensat l'ambient. Experimenten el gaudi d'inventar sense els límits que imposa la realitat	Gozar y risas
P18	Dibujar, modelar, construir...	
P19	Hacer una creación plàstica a través de la música que les gusta. Observé que gente que no estaba interesada en nada participó y no faltaron nunca. Quisieron aprender a dibujar y además se divirtieron	Diversión
P20	Sus comentarios positivos entre ellos	Positivismo
P21	Para el día de la madre, a los alumnos de quinto de primaria les enseñé como elaborar unas flores con alambre y esmalte de uñas. Desde el primer momento estuvieron muy interesados, y se implicaron muchísimo. Tanto los niños como las niñas quisieron que el resultado fuera lo mejor posible, adecuado a los gustos de sus madres, por lo que el esfuerzo fue notable, y la satisfacción que sintieron al ver su trabajo acabado fue en consonancia al trabajo realizado	Satisfacción
P22	envasar sentiments, molta satisfacció doncs no hi havia cap esquema predeterminat	Satisfacción
M23	En general, cualquier actividad q se haya hecho en clase ha generado expectativa al inicio, alegría en el proceso y satisfacción al final	Expectativas, satisfacción y alegría
P24	en educación infantil el trabajo con el barro, una satisfacción y una emoción muy grandes al ver en barro después de modelar el resultado evocado antes en un dibujo preparatorio	Satisfacción
P25	Disseny i construcció d'un espantaocells abstracte. Resposta alumnes majoritària: indolència i apatia...	Indolencia y apatía
M26	En como resuelven un conflicto dos alumnos. Debemos desarrollar el pensamiento mediante preguntas y sin dar nosotros la solución. Los alumnos se sienten más implicados y satisfechos al tomar ellos la decisión	

Tipos de experiencia en la actividad creativa				
Establece un vínculo entre el sujeto y el mundo objetivo	Relaciona el individuo con el entorno físico y social	Proporciona sentido al quehacer sentido al quehacer humano	Carácter expresivo	No saben/ no contestan
X	X			
X				X
X	X			
X	X			
X				
		X		
X	X			

Pregunta 4. BLOQUE 2			
SUJETO	Definición	Emoción	
M27	A partir de grafías no convencionales distribuidas por todo el piso del salón, los participantes generaban primero un sonido y después un movimiento, pasaban por varias grafías de manera aleatoria, elegían una, se reunían en equipos de 5 integrantes y entre todos generaban una composición sonora y de movimiento. Hubo mucho disfrute reflejado en sus risas tanto en la exploración individual como en la creación colectiva, los comentarios de los participantes se enfocaron a su capacidad creativa a partir de algo tan sencillo, a las bondades de la creación en colectivo y a la satisfacción por haber creado algo a partir de imaginar posibilidades	Satisfacción	
P28	Los escolares investigan sobre las diferentes áreas del conocimiento con el fin de buscar elementos para la creación de un mural interdisciplinario. Los escolares a partir de ello bocetan una idea muy primaria sobre el mural. Realizamos correcciones para consolidar el concepto y claridad de la imagen a realizar. Llevamos a una propuesta en color acompañada de la posible ubicación del mural, analizando el impacto visual en la comunidad escolar. Todo ello dentro de un tira y afloje de creatividad escolar. Los escolares al ver su trabajo plasmado en un mural y verlo a diario durante la jornada, se sienten motivados para la continuación y el ornato institucional	Motivación	
P29	Estaba trabajando con docentes en formación y les llevé papel periódico como material didáctico (hay que tomar en cuenta que las nuevas generaciones ya no usan el periódico en físico) y comencé con darles una temática: lazos de amistad. Y con ello fuimos creando al rasgarlo muchas "líneas" de amistad al "amarrar" los trozos de periódico rasgado. Al final de la clase los docentes estaban conmovidos y por su iniciativa (creativa) elaboraron un manifiesto de amistad a 20 años	Conmoción	
P30	En la pintura que es la expresión de ideas bellamente plasmadas en una superficie ya sea lienzo, pared, cerámica etc. Y por medio del color, las texturas y diversos materiales extra pictóricos, etc		
P31	mi orientación se basa en la pauta clara y concreta, lo que gire alrededor de ella forma parte de otros territorios personales, no hago ninguna actividad que intente ser especialmente creativa		
P32	ok		
M33	Felicidad, autoestima, cohesión del grupo, conexión con otras materias, hacer su pensamiento más visible y conocer sus emociones	Felicidad	
P34	ns		
P35	Como docente de Visual y Plástica y de Inglés busco maneras de conectar las dos áreas de conocimiento constantemente. No se trata de traducir o de hacer la asignatura de visual y plástica en inglés. Se trata de entender las lógicas internas de los dos lenguajes y conectarlos. Porque, en realidad, están ya conectados... sólo que yo me encargo de buscar estrategias de evidenciarlo. Así por ejemplo, a los jóvenes de 1o ESO les pregunto Qué hace el dibujo por nosotros (ello y ellas, sus amigos, sus familias, yo misma, todos...)? Hubiésemos podido sobrevivir sin el dibujo? Y ahí, vamos a la esencia del por qué tiene valor para ellos y su existencia, por ejemplo, viendo que pensamos en dibujos mentales que nos hacen falta para llegar al colegio, para ir vestidos, para tener nombre, para coger el autobús, para quedar con los amigos para ir al cine. Todo son líneas, planos, volúmenes y puntos... y las preposiciones en inglés aunque son muy sofisticadas, tienden a seguir esa lógica mental. Luego, las aprendemos dibujándolas agrupadas por los elementos de dibujo		

Tipos de experiencia en la actividad creativa

Establece un vínculo entre el sujeto y el mundo objetivo	Relaciona el individuo con el entorno físico y social	Proporciona sentido al quehacer sentido al quehacer humano	Carácter expresivo	No saben/ no contestan
--	---	--	--------------------	------------------------

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

Pregunta 4. BLOQUE 2			
SUJETO	Definición	Emoción	
P36	Les emocions principals de l'alumnat, quan el projecte finalitza i té un bon resultat, és de gratificació, de felicitat, tot i que sovint en els primers cursos de l'ESO no són capaços de reconèixer la feina ben feta. El projecte que més m'agrada es tracta de la realització de vídeos amb la tècnica de l'stopmotion, l'alumnant coneix la tècnica i la posa en practica, des de l'story board, la creació de decorats, personatges, el domini de les noves tecnologies fins arribar al resultat final. Llavors és bonic, veure com el seu projecte inicial, es va adaptant a la realitat per poder tirar-lo endavant. https://www.youtube.com/channel/UCMz3P3fEUTuO_0i0i3rMXoA	Gratificación y felicidad	
P37	L'activitat que s'ha complert de forma mes evident el procés creatiu ha estat la creació del guió i la realització en video, després de fer el guió tècnic i el guió il·lustrat. Quan finalment tota la classe ha vist les petites pel·lícules que hem realitzat hi ha hagut una satisfacció i un sentiment d'alegria	Alegría y satisfacción	
P38	Este curso por ejemplo hemos trabajado en torno al arte y la naturaleza. A los alumnos se les ha pedido en una primera fase realizar una propuesta artística y un diseño de un juego creativa basada en dicha temática, y en la segunda fase diseñar un proyecto didáctico basado en lo que han realizado, dirigido a educación infantil. Además durante todo el curso cada alumno va diseñando una carpeta (cuaderno de artista) en la que incorporan aquellas cuestiones que tienen que ver con su formación en educación artística (desde 3 puntos de vista)		
P39	Una actividad introductoria sobre Surrealismo, donde aplicamos un proceso creativo similar al "cadáver exquisito". Los alumnos dibujaban un elemento en forma individual, y luego debían "fusionarlo" con la imagen de otro compañero, realizando variantes < mayoritariamente la expresión es de sorpresa ante lo nuevo y de alegría por lo diferente de la actividad	Sorpresa y alegría	
P40	Confección de un libro de artista como trabajo final de curso. He podido constatar la sorpresa y el placer en la investigación con materiales, superficies, formatos, etc. Y leer comentarios sobre cómo les ha abierto la mentalidad sobre la creación plástica	Sorpresa y placer	
M41	Con un grupo de niños y niñas de entre cuatro y cinco años, se les presentaban una serie de frutas y verduras partidas por la mitad (manzana, naranja, col, mazorca, alcachofa...). Tenían un tiempo y espacio libre para manipularlas, experimentar con todas las frutas de manera sensorial. Se les hacían unas preguntas para guiar un poco la observación de cada fruta y verdura (cómo huelen, qué color tienen, tienen más de un color, si son rugosas o suaves, etc.). Luego se les presentaban unas bandejas con pinturas acrílicas y unas mesas forradas de papel. Sin decir nada, ellos mismos cogieron las frutas y verduras y las untaron de pintura. Algunos las usaban de utensilio para pintar, como si se tratara de un pincel. Otros empezaron a estamparlas en el papel, descubriendo las distintas formas que dibujaban. Se daban cuenta que la pintura se iba secando de las frutas y verduras y debían seguir untándolas para pintar. Creaban con ellas todo un conjunto colorido de formas, llenando cada espacio vacío. Combinaban formas y colores libremente, haciendo seriaciones. El resultado fue espectacular y las autoevaluaciones orales todavía mejores		
M42	Que ellos mismos puedas diseñar el patio de sus sueños en el colegio y luego a través de una assamblea, hemos decidido como sería y con los padres lo hemos creado		
P43	Crear una obra con barro que exprese una emoción. Las alumnas trabajaron muy concentradas y disfrutaron trabajando con el barro y probando herramientas etc	Disfrute	

Tipos de experiencia en la actividad creativa				
Establece un vínculo entre el sujeto y el mundo objetivo	Relaciona el individuo con el entorno físico y social	Proporciona sentido al quehacer sentido al quehacer humano	Carácter expresivo	No saben/ no contestan
x	x	x		
x	x	x		
x	x	x		
x	x			
x				
	x	x		
x	x	x		
		x		

Pregunta 4. BLOQUE 2			
SUJETO	Definición	Emoción	
P44	Ilusión, diversión, alegría	Diversión, alegría e ilusión	
P45	Un projecte sobre el tema dels refugiats. Tenia vèries branques: dibuixos dels alumnes, textos, música, un parell d'instal·lacions, un graffiti, fotografia i samarretes i postals per recaptar diners. Vam haver de parar de massa idees i dedicar-nos a acabar les que he descrit a dalt ... va ser molt especial		
M46	Mediante la observación de una imagen de setas las alumnas crean la seta que han elegido así como el terreno donde se encuentra a partir de diferentes materiales.		
P47	La creación en grupo de juegos. Aquí los estudiantes trabajaron creativamente en equipo para llegar hacia un objetivo en común, en el cual experimentaron y propusieron diferentes posibilidades para llegar al mismo. Observé motivación, interés y curiosidad por parte de los alumnos al momento que ellos realizaron las actividades	Motivación, interés, curiosidad	
P48	Un proyecto donde mis alumnas elaboraron un album con las fotos de la vida de un chico emigrante que devolvian a su pais, reconstruyeron su vida. Unicamente les entregue la foto del perioduco. Emociones: curiosidad, admiración, alegría, seguridad, tristeza, rabia e impotencia por el fallo del jurado y mucha empatia	Curiosidad, admiración, alegría, seguridad, tristeza, rabia, impotencia, empatía.	
M49	A través de una música tenían que plasmar libremente con pinturas qué les inspiraba		
P50	Nunca he hecho una actividad q el objetivo fuera el fomento de la creatividad. Se observa interés, concentración	Interés	
M51	Primero se bloquean los alumnos. Dudan. Intentan copiarse. Hasta que deciden pensar y convencerse de lo que hacen		

Tipos de experiencia en la actividad creativa				
Establece un vínculo entre el sujeto y el mundo objetivo	Relaciona el individuo con el entorno físico y social	Proporciona sentido al quehacer sentido al quehacer humano	Carácter expresivo	No saben/ no contestan

X	X			
X	X			
X		X		
X	X			
	X			

Pregunta 5. BLOQUE 2		Aplicación del goce artístico en sus prácticas		
SUJETO	Definición	En todas las áreas artística	El docente como ejemplo	Conocimiento de las artes
P1	Siempre lo hago en todas mis asignaturas	x		
P2	Para mí es importante, y creo que lo voy consiguiendo, aunque cada vez es más difícil debido al tipo de estímulos externos que reciben. De todas maneras, pienso que la mejor manera de trabajar el goce en el arte es predicar con el ejemplo, que ellos vean que disfrutas, que te encanta. Es la única manera de contagiarles la pasión por la belleza y que disfruten con el arte, el profe es el vínculo más importante		x	
P3	Sí, dentro de las disciplinas que estudian la expresión artística y creativa en sus diferentes lenguajes	x		
P4	Somos conscientes, pero al tener tanto alumno a veces vamos a lo fácil, la típica lámina que es más fácil de corregir. No es igual tener 15 alumnos que 32, está claro			
P5	Yo no, no creo que esto se pueda trabajar verdaderamente. Hay que proponer estímulos pero el goce en el arte es algo íntimo que llega con el tiempo, las prisas no son buenas			
P6	Jo sí en sóc conscient però no és fàcil			
P7	Los profesores tenemos expectativas diferentes, pero una persona que enseña a tener visión artística siempre busca conectar con la emoción, el goce		x	
P8	No se...			
P9	No sé si somos conscientes o no pero sí que sé que es muy difícil trabajarlo			
P10	és essencial fer-ho però no es fa			
P11	Sí, l'art és la vida, un ha d'aprendre a disfrutar treballant		x	
P12	Creo que sí, así lo vivo yo y mis compañeros de departamento de arte		x	
P13	Jo sí, però des de altres àrees no sé, suposo que hi ha de tot	x		
P14	En general no. No pienso en explicar como captar lo sensible, sino en impartir contenidos. No me entretengo y solo paso a la acción			
P15	Claro, pero no todos. Es básico tener un conocimiento de las ARTES, para sentir, expresar, compartir...			x
P16	Sí, somos conscientes. Pero también entendemos que la naturaleza impositiva del sistema educativo mismo castra cualquier posibilidad de espontaneidad como para que ese goce sea tal cosa (quizá cabría definir tu concepción de goce; en este contexto suena a júbilo, pero no puedo evitar adjudicarle una connotación sexual)			

No aplican el goce artístico por limitaciones						No aplican el goce artístico en sus clases	No saben/no contestan
Confiar en la potencialidad del alumnado	Problemas en la educación formal	Problemas por la ratio de alumnas en las aulas	Es difícil de aplicar	El docente no lo ha experimentado	El contexto infravalora el arte		
		X					
						X	
			X				
							X
			X				
			X				
						X	
	X						

Pregunta 5. BLOQUE 2		Aplicación del goce artístico en sus prácticas		
SUJETO	Definición	En todas las áreas artística	El docente como ejemplo	Conocimiento de las artes
M17	Sí. Els docents experimentem nosaltres mateixos el gaudi per la cultura en general i transmetem de manera espontània aquest entusiasme per les diferents expressions artístiques		x	
P18	Crec que és important i que sí som conscients	x		
P19	Sí los que estamos vinculados al arte. Porque es nuestra manera de entender el mundo	x		
P20	El Arte es un campo muy amplio. Depende de la especialidad, el alumno puede sentir ese goce o no			
P21	Mirando atrás en el tiempo, comparo como eran mis clases cuando era pequeña, y por suerte no se parece a lo que veo con mis alumnas y alumnos. Ahora los/as alumnos/as disfrutan mucho más con lo que hacen, porque se implican mucho más y sienten que su trabajo es "suyo" realmente			
P22	crec que no tots els docents són conscients, però perquè ells tampoc l'han viscut mai			
M23	Creo que estamos más sensibilizados ymas abiertos porque los alumnos lo experimentan de manera mas extensible. Estan mas dispuestos y conectan mejor!			
P24	no lo sé			
P25	Jo sí. Pq hi crec		x	
M26	Creo que no. El arte se considera una materia de complemento. La educación artística no se considera importante			
M27	Después de estudiar la maestría en desarrollo educativo con énfasis en educación artística, soy consciente de ello. Antes no lo era y creo que eso sucede en la mayoría de los docentes pues durante todo nuestro trayecto formativo como alumnos nos enseñan a que los contenidos importantes son las matemáticas, el lenguaje, las ciencias y quizá la historia, y la forma de enseñarlos es a través de la reproducción y la repetición, ahí no hay creatividad. Cuando se llega a dar clases, repetimos las maneras en que nos enseñaron en parte porque no sabemos que hay otras formas, pero también porque eso es lo que exige la propia dinámica institucional			
P28	Claro. Ver los diferentes trabajos a partir de una sencilla idea, estimula y potencializa la creatividad. La clase de artes es una de las pocas clases donde el escolar puede expresarse y dar una interpretación muy personal hacia un tema determinado	x		

No aplican el goce artístico por limitaciones						No aplican el goce artístico en sus clases	No saben/no contestan
Confiar en la potencialidad del alumnado	Problemas en la educación formal	Problemas por la ratio de alumnas en las aulas	Es difícil de aplicar	El docente no lo ha experimentado	El contexto infravalora el arte		
							X
X							
				X			
X							
							X
					X		
	X						

Pregunta 5. BLOQUE 2		Aplicación del goce artístico en sus prácticas		
SUJETO	Definición	En todas las áreas artística	El docente como ejemplo	Conocimiento de las artes
P29	Si estamos demasiado conscientes de la importancia de trabajar el goce en el arte, sólo no quedarse con ello sino expandir y estar conscientes de lo que el arte puede brindar más allá sólo del goce	x		
P30	No ha contestado			
P31	el goce sucede o no, para mí no es la finalidad			
P32	Yo diría experimentar el arte, a veces es goce otras no	x		
M33	No. Por el currículum nos exigen otros parámetros, dejando aparcado la creatividad			
P34	ns	x		
P35	Yo creo que los docentes de visual y plástica en general sí. Yo lo soy porque lo vivo en mí. Me he dedicado toda la vida a la creación artística orientada cada vez con más conciencia al goce colectivo y me siento feliz por ello. Así que esa sabiduría, alegría y vivencia de potenciación de quienes somos y de cómo vivimos es una motivación básica para mi actividad docente dónde pongo conciencia y energía en el aula. Así y todo, creo que va a depender de cada persona y de sus vivencias y circunstancias presentes y de su aproximación a la docencia		x	
P36	Sí, però també va molt relacionat amb l'edat de l'alumnat. Posaré un exemple, a primer d'ESO sempre m'agrada posar la peli El misteri de Picasso, llavors tots comenten sempre el mateix: Com és possible, això ho faig jo... Un cop finalitza la peli els projecto les pintures que feia Picasso a la edat de 12 i 13 anys, és a dir, la seva mateixa edat. Llavors hi ha una reflexió important i sovint general. Allò que han vist ara els sembla deliciosament preciós, ja que entenen que el pintor ha tingut la capacitat de trobar la llibertat i gaudir pintant allò que li plau. Amb nois de Batxillerat que cursen la matèria d'Història de l'Art, al començament de curs també tenen prejudicis sobre l'art, sobretot cap al contemporani... de mica en mica l'ull es va acostumant i apareix la valoració espontània per unes ratlles o taques de colors, és un procés molt bonic i quan es connecta amb l'alumnat del tot gratificant. Llavors el que vull dir que cal treballar molt conscientment el fet de la valoració de l'art			
P37	No siempre, per a poder transmetre tu ho tens que sentir i, a vegades caus en inèrcies, el que si he experimentat és que quan aconseguixo establir una connexió amb el grup puc transmetre el goig i el poder de transformació que te l'art		x	
P38	Sí, porque el arte es un ámbito que tiene un aspecto poliédrico por las diferentes funciones que desempeña, una de las cuales es el lúdico (pasarle bien, disfrutar haciéndolo, darles rienda suelta a las necesidades expresivas, etc., es uno de ellos)	x		

No aplican el goce artístico por limitaciones						No aplican el goce artístico en sus clases	No saben/no contestan
Confiar en la potencialidad del alumnado	Problemas en la educación formal	Problemas por la ratio de alumnas en las aulas	Es difícil de aplicar	El docente no lo ha experimentado	El contexto infravalora el arte		

							X
						X	
	X						
X							

Pregunta 5. BLOQUE 2		Aplicación del goce artístico en sus prácticas		
SUJETO	Definición	En todas las áreas artística	El docente como ejemplo	Conocimiento de las artes
P39	No siempre, pues en ámbitos educativos formales en ocasiones reforzamos otros aspectos, hacemos mayor hincapié en aspectos comunicativos que en apreciaciones y goce por el hecho artístico. Siendo la educación formal en muchos contextos la única oportunidad que algunas personas tienen			
P40	Para mí sí lo es, yo trabajo como artista y para mí es fundamental. Algunos de los momentos más ricos e intensos que como docente he vivido en el aula se han dado en los talleres prácticos, en el momento en que los alumnos/as empiezan a manipular los materiales, cuando empieza el momento creativo		x	
M41	Como maestra considero que sin emoción y motivación no hay aprendizaje. Por lo tanto, trabajar el goce en el arte, es importante, aunque las emociones y motivación que muevan a cada uno sean distintas		x	
M42	Nada! Gran parte de los docentes, no creen con el arte y la creatividad			
P43	Sí, el arte es para disfrutar, no para estar tensos	x		
P44	Si. Es el que motiva			
P45	Jo com a docent de Visual i Plàstica en 2h setmanals de matèria comuna només a 1r i 3r d'eso, amb una programació sobredimensionada, una ratio que també i el temps que perdem enregistrant-ho tot (passar llista, agendes..) podria continuar.. No sé què dir. Jo crec que sóc molt conscient de les mancances que estem ajudant a assolir als alumnes, reduint l'art, la filosofia etc a la mínima expressió			
M46	Pienso que no somos del todo conscientes y que es necesario insistir más en este aspecto			
P47	Si, por lo menos tenemos que ser conscientes que tenemos que trabajar con esto. No podemos evadir el tema ya que es esencial para el desarrollo de los estudiantes			
P48	Pienso que queda mucho por hacer			
M49	Ni lo creo			
P50	No. Se da por hecho. No lo buscamos se espera que se dé o no			
M51	Depende de la manera de hacer y ser de cada docente		x	

No aplican el goce artístico por limitaciones						No aplican el goce artístico en sus clases	No saben/no contestan
Confiar en la potencialidad del alumnado	Problemas en la educación formal	Problemas por la ratio de alumnas en las aulas	Es difícil de aplicar	El docente no lo ha experimentado	El contexto infravalora el arte		

	X						
				X			
							X
	X						
				X			
				X			
							X
							X
						X	

Pregunta 6. BLOQUE 2

SUJETO	Definiciones
P1	Son muchas!
P2	Cuando me entregan dibujos, yo disfruto enormemente si estan bien hechos, si ellos ven que los aprecio, se sienten satisfecho y felices y valoran mucho mas su trabajo. Si eres capaz de explicar con pasion y cierta gracia, por ejemplo, las vanguardias artisticas del s XX, veras como algunos disfrutan con los cuadros de Kandinsky o incluso de Mondrian, cuando saben que este autor pinta la evolución de las copas de los árboles. Tuve una alumna que, despues de este tema, decidió ir de viaje a Madrid a ver una exposición Malevich
P3	En la realización de volúmenes modelados de cartón piedra. Una actividad de diseño y construcción de máscaras de teatro y Carnaval
P4	Si, algún alumno de la Eso que el mismo ha experimentado una técnica nueva para realizar su trabajo, y le ves esa sonrisa de satisfacción, por ejemplo al realizar una portada para un trabajo.
P5	Sí, este trimestre, partiendo de una actividad sobre composición y luz. 3 alumnos, por iniciativa propia, han terminado creando un cómic y quedándose en el taller durante los patios para poder hacerlo. Los he visto divertirse mucho y concentrarse también, ha sido impresionante. (1r eso)
P6	Sí, están contents i la seva feina a la matèria millora de forma exponencial
P7	La descrita anteriormente: creación de un robot en equipo
P8	Muchas veces, sinten que se para el tiempo, estan relajadas, receptivas...
P9	Creo que muchas veces disfrutan creando, no sabría decir si eso es gozar de su acción artística
P10	cada vegada que fem activitats artístiques els petits, més que els grans, tenen una experiència magnífica. Perden el món de vista, silenci, concentració, devoció, etc
P11	Sí, el temps es para per a ell
P12	Entre los alumnos de bachillerato sí he vivido el entusiasmo ante muchos de los trabajos, no siempre les motivan las mismas propuestas, temas o técnicas
P13	Moltes vegades, es sorprenen ells mateixos i, et donen les gràcies per haver-los ajudat en tals situacions
P14	Sí algunos alumnos, ensayan maneras de mirar y lo comparten. otros hacen sus propias búsquedas para poder hacer sus obras, y descubren autores, o aspectos que no habían visto anteriormente
P15	Sí. Mediante objetos cotidianos realizaron algo diferente e inesperado. Obtuvieron una sensación de sorpresa y asombro personal
P16	Esta misma mañana, el alumnado de 3ºESO entró en clase cual cuadrilla militar exclamando rítmicamente: ¡Joan Brossa, Joan Brossa, JB, JB...!" porque lo hemos estado trabajando recientemente. Fue espontáneo, me dio pie a explicar los conceptos de performance, happening y acción
M17	Sí. En un exercici de volum havien de transformar un llibre vell de manera que expressés alguna idea o fos una metàfora. Un dels meus alumnes no parava de fer gestos molt expressius durant el procés d'experimentació (pintant, estripant, retallant, cremant...)
P18	Molts, quan més lliure és l'activitat millo
P19	Si, lo que he descrito en el punto 4

Aspectos para la apreciación artística						
Manipulación y experimentación de técnicas artísticas	Conexión con sus conocimientos e intereses	Sorpresa ante el proceso y producto	Trabajo colaborativo	Acción creativa	Actitud docente (proarte)	Propuesta libre
	X				X	
X	X					
X						
	X		X			
		X	X			
	X				X	
	X					
X						
		X				
	X	X	X			
	X	X			X	
	X	X				
X	X				X	
						X
	X				X	

Pregunta 6. BLOQUE 2

SUJETO	Definiciones	
P20	Cuando se les dice que me describan artísticamente, como se sienten	
P21	Hace unos días elaboré unas láminas con acuarelas en las que las niñas consiguieron unos efectos espectaculares. Realmente estaban orgullosas de lo que habían conseguido.	
P22	si, en les obres de tatre	
M23	En concreto he visto que disfrutan mucho con la pintura màs que con cualquier otra actividad. Pintar, sea con acuarelas o temperas, ¡les encanta!	
P24	en los alumnos de infantil	
P25	Exercici de dibuix ràpid de figures dansants	
M26	En muchas actividades que se realiza en el aula. Por ejemplo al realizar distintas técnicas de diferentes materiales como por ejemplo el rasgado	
M27	En el ejemplo descrito en la pregunta 4 pues implicaba observar la grafía, interpretarla y llevarla a un movimiento o sonido, es decir, a la expresión, a partir de lo que ellos sentían y pensaban. La creación colectiva también implicó poner en juego sus propuestas para relacionarlas con las de los otros y crear algo en común. De igual forma, en la apreciación de las composiciones de otros equipos, lograban identificar ciertos patrones de movimiento y sonido, así como sus cualidades	
P28	Este proceso gráfico que anteriormente describí, Inicio a partir de un mural con más de 80 personas para su realización, La mayoría fueron los escolares, Nos acompañaron exalumnos, padres de familia, administrativos y demás personal. Trabajar en jornada de vacaciones o fin de semana género en los escolares goces permanente tanto de satisfacción personal como de identidad institucional. Acompañados del reconocimiento respectivo que tanto por parte de la institución como por parte de la alcaldía mayor de Bogotá	
P29	Si, en múltiples ocasiones he podido observar momentos especiales, regreso a la actividad del periódico, hubo inicialmente muchos momentos de juego que les dio muchas satisfacciones, estaban muy alegres y contentos, aun cuando, paulatinamente se fue integrando la temática de la amistad y cómo producir un hecho creativo y artístico a la vez	
P30	No ha contestado	
P31	en general se lo pasan bien la mayor parte del tiempo, es una mezcla de hacer una actividad pero también de formar parte de un contexto	
P32	Si	
M33	Si. Cuando los alumnos escogen ellos mismos una música, la trabajan desde diferentes puntos de vista, crean la letra, un musicograma y una coreografía para poderla explicar sin palabras	
P34		
P35	Sí. Muchos! Y maravillosos!!! Es una experiencia que sube la energía colectiva. Nos pone en actitud tolerante, de confianza en uno mismo y en los demás. Y diría de confianza en la vida. Nos rebaja el grado de stress y frustración para llevarnos a ese lugar y vivencia transcendente	
P36	Ho explicat anteriorment	
P37	Amb la promoció que aquest curs ha acabat 2n de bat. Hem viscut moments molt interessants, des de la realització d'un mural en una pared de la ciutat, els vídeos realitzats sobre igualtat de gènere o la realització dels guions esmentats en la pregunta anterior	

Aspectos para la apreciación artística						
Manipulación y experimentación de técnicas artísticas	Conexión con sus conocimientos e intereses	Sorpresa ante el proceso y producto	Trabajo colaborativo	Acción creativa	Actitud docente (proarte)	Propuesta libre
	X					
X						
X						
X						
	X		X	X		
	X		X			
	X	X	X	X		
X					X	
X	X	X	X	X		
X	X	X	X	X		

Pregunta 6. BLOQUE 2

SUJETO	Definiciones	
P38	Sí. Cuando salimos a la naturaleza, y al realizar un ejercicio de percepción del espacio (sentir y representar el espacio) han hablado de que han disfrutado realizándolo	
P39	En recorridos por museos, donde los alumnos se “enfrentan” a la obra en vivo y de allí valoran o entienden las connotaciones y el impacto visual en ocasiones generado por las dimensiones o por el manejo de la técnica	
P40	Sí, en muchas ocasiones. Comparten lo que han hecho, lo enseñan a sus compañeros/as o se levantan para mostrarme a mí lo que han conseguido. Es un momento de felicidad importante para ellos/as, se sienten satisfechos con lo que han conseguido hacer	
M41	Sí. Cuando han comprendido el significado de algo trabajado reflejado o plasmado sobre un soporte, en forma de escultura, cuadro, mural, etc., hecho por un artista o por ellos mismos. Se veía en su satisfacción por el trabajo hecho, o por la comprensión de la obra, la ilusión de transmitirlo en sus miradas, lo que expresaban, como lo comunicaban a los demás...	
M42	En muchas, en una de ellas, a final de curso donde ellos hacen el proyecto del festival y hacen mil creaciones, des de baile inventado, decoración, etc	
P43	Cuando han logrado lo que se proponían. Les parecía que era difícil, pero probando e intentándolo lo han conseguido	
P44	Si	
P45	Si, és com si els desbordés la passió, no saben què els hi passa , són feliços i necessiten compartir-ho. Quan això passa és un plaer acompanyar-los	
M46	Cuando te enseñan con satisfacción lo que han hecho. Por ejemplo, el otro día me trajo una niña de casa una seta que había creado con porexpan, realmente demuestra que le ha gustado realizarlo.	
P47	Si, es muy interesante cuando los estudiantes se sorprenden por haber creado algo que ellos no imaginaban. Se observa en ellos felicidad y entusiasmo para seguir creando cosas colectivamente	
P48	En el Prado cuando visitamos la exposicion de Manet,el goce artístico aumenta cuando tienen una mayor información y formación	
M49	NO	
P50	Si. Cuando se emocionan, les pasa el tiempo volando. Están contentos	
M51	No. Siempre están demasiado pendiente si les gustará al profesor o no. Midiendo cada paso que hacen. Tienen q ser más libres y confiar más en ellos mismos	

Aspectos para la apreciación artística

Manipulación y experimentación de técnicas artísticas	Conexión con sus conocimientos e intereses	Sorpresa ante el proceso y producto	Trabajo colaborativo	Acción creativa	Actitud docente (proarte)	Propuesta libre
---	--	-------------------------------------	----------------------	-----------------	---------------------------	-----------------

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

Pregunta 7. BLOQUE 2

SUJETO	Definiciones	Evitar rutinas
P1	Teatro. Musical. Taller de creatividad artística	
P2	Cada vez que les enseño a dibujar algo y los alumnos, al aprender la técnica, ven que lo que producen les gusta. Entonces aparece la inquietud por crear y seguir trabajando. Creen que vale la pena, y eso es un triunfo para mi.	
P3	En una actividad de diseño de monotipos de linóleo y en su aplicación práctica en la impresión de la imagen seriada sobre una camiseta	
P4	En tercero de la Eso dónde yo les daba una hoja con diferentes números, en cada número había una parte de un paisaje diferente, por ejemplo, un sol, en otro estrellas, o figuras humanas. A través de un dado o simplemente diciéndole a un compañero que dijera varios números, les salían diferentes partes y componían un paisaje nuevo. Les gustaba mucho y sobre todo los resultados	x
P5	No estoy segura	
P6	Treballs en grup que realment funcionin,	
P7	Pregunta redundante. Cualquier acto de crear, des de un dibujo improvisado sobre una servilleta de un bar hasta el acto sexual en la intimidad	
P8	Una de las propuestas del aula va sobre la mezcla de colores, después de experimentar, investigar, frustrarse, o disfrutar muchas veces crean con color y ves como disfrutan tras haber integrado que y como ocurre esa fusión del color. La creación es libre y espontánea pero a la vez llena de retos. Ver que uno avanza y que le gusta lo que hace les proporciona un goce por lo que están haciendo	
P9	En la realización de la escenografía observo las dos, pero no en todos los alumnos ni en todos los momentos, sólo en aquellos con más predisposición. Las características serían que están tranquilos, trabajan a gusto, tienen iniciativa, no tienen miedo de exponer sus ideas	
P10	La més gran que he pogut gaudir és aquesta de la casa de la paraula però he tingut moltes altres bones experiències. Per exemple dibuixar la sensació que et dóna olorar una llimona o el tacte d'una llana d'acer o la sensació que et dóna escoltar Bach, etc, etc	
P11	Sí, se'ls hi obre la men	
P12	Cuando descubren técnicas nuevas, por ejemplo la tinta china o la técnica de stencil	x
P13	Sí, moltes al llarg de cada curs. Relacionen coses, aprenen sobre ells mateixos i sobre el que els envolta	
P14	Creo que es la situación en que diariamente nos encontramos en el bachillerato artístico, aunque no seamos conscientes, lo trabajamos día a día	
P15	Sí. Muchos momentos en el proceso creativo de mis obras, ya sea pintura, vídeo arte...	
P16	Risa, movimiento, excitabilidad, dinamismo	

Elementos de la persona creativa			Elemento que llevan a la experiencia estética			
Autonomía	Ambiente favorable	Sensibilidad a los problemas	Experimentación con técnicas artísticas	Disfrute ante la espontaneidad	Experiencias compartidas	Conexión con sus conocimientos previos
x			x			
			x			
x				x		
					x	
						x
x			x	x		
x					x	
						x
			x			
						x
			x			

Pregunta 7. BLOQUE 2		
SUJETO	Definiciones	Evitar rutinas
M17	Moltíssimes. Dansa, expressió corporal, pintura, joieria.... espai i materials a l'abast temps suficient per a experimentar. orientació en tècniques o materials nous	x
P18	Il·lusió, emoció i satisfacció	
P19	Si, en la carcel de wad ras, actualmente trabajan las emociones a partir del dibujo y los vinculos afectivos con los hijos. A parte de hacer creaciones con un gusto estético maravilloso, las mujeres que participan estan encantadas	
P20	Artes escénicas en batchillerato artístico	
P21	También han gozado con la elaboración de unos llaveros destinados a la venta para destinar su recaudación a la atención de niños enfermos. Ellas han creado sus propios trabajos y han podido comprobar que su trabajo ayuda a los más necesitados, y eso las llena de satisfacción	
P22	la majoria de l'art contemporani, la performance	
M23	Momentos de libre creación y de mucha variedad de materiales	
P24	en el atelier, con los alumnos de infantil	
P25	El disseny i creació d'un jardí	
M26	Al realizar diferentes actividades como por ejemplo llegar a una conclusión del trabajo realizado	
M27	Considero que en el Diplomado en el que laboro (Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica del Centro Nacional de las Artes- México) tienen lugar este tipo de situaciones pues lo que se busca es que los docentes se acerquen a las artes desde la experiencia y no únicamente desde la reflexión o revisión teórica	
P28	Al trabajar sobre temas libres y de variación sobre un tema determinado, es decir, en clase	
P29	• Objeto o motivo para detonar la creatividad • Propósito y guía (acompañamiento) de lo que se hará • Después de momentos guiados, dar libertad con algunas pautas y después totalmente libre que puede ser mediante el juego	x
P30	No ha contestado	
P31	no lo tengo en cuenta, se da de forma fortuita, un tema, una técnica	
P32	joo	
M33	En la música, la creatividad y el goce van cogidos de la mano	
P34	ns	
P35	Muchas! Riesgo, incertidumbre, arrojo, esperanza, autosuperación, alegría, satisfacción y conciencia del logro	
P36	Ho e explicat anteriorment, trobo	

Pregunta 7. BLOQUE 2		
SUJETO	Definiciones	Evitar rutinas
P37	El curs passat vaig visitar l'escola dirigida per Jordi Mateu, creador de Xell. L'escola viva és per a mi un referent de com te que ser l'educació. (Pots trobar vídeos a Youtube i informació a la web de la Xell)	
P38	Las instalaciones de Mikel Navarro, las esculturas de Bill Woodrow. Acabo de ver el documental de Agnes Varda. Además de sus películas, muchas de las obras artísticas que ha realizado por ejemplo las patatas. De esta última artista considero que el proceso formalización (la patata) y la concepción de dicha obra es una experiencia creativa muy interesante, comienza por grabar en video digital a las personas que van cogiendo los restos de comida que quedan en un mercado y entrevista a dichas personas, lo entronca con las espigadoras de Millet. Todo ese proceso que desarrolla recreando dichas experiencias lleva a compartir ese goce y esa experiencia a todo el que se acerque a dicho trabajo	
P39	No, pues lo he manejado en situaciones separadas a ambos momentos	
P40	Lo que comentado en 5 y 6 sería válido	
M41	Si. Se debe partir de los principios de intervención educativa. Estos tienen en cuenta: el partir de los conocimientos previos; la individualidad; plantear propuestas de forma globalizada, a través del juego; fomentando la socialización con el trabajo cooperativo; haciéndoles participar; cuidando el entorno y el clima, motivándolos, siendo ellos los protagonistas de su propio aprendizaje	x
M42	La anterior	
P43	Cuando les dejas hacer una obra guiándoles con un tema por ejemplo, y dándoles variedad de material bien expuesto. Les ayuda a ordenar las ideas y ser más creativos. Y en el proceso disfrutan experimentando	x
P44	Rodando un vídeo	
P45	No sé si estic responnent molt el que tu me vols preguntar... En esta pregunta te respondria el mateix que a l'anterior	
M46	En el aula de arte cada día veo que mediante el trabajo por espacios está presente tanto la creatividad como el goce	x
P47	Si, y más cuando sucede de manera grupal, y entre todos los integrantes disfrutan, crean y aprenden al mismo tiempo	
P48	Un proyecto sobre el Camino de Santiago, arte y naturaleza.	
M49	No	
P50	Si. Las acciones creativas cuando resultan satisfactorias generan placer	
M51	Concursos, exposiciones	

Elementos de la persona creativa			Elemento que llevan a la experiencia estética			
Autonomía	Ambiente favorable	Sensibilidad a los problemas	Experimentación con técnicas artísticas	Disfrute ante la espontaneidad	Experiencias compartidas	Conexión con sus conocimientos previos

			X			X
X	X	X		X	X	X
			X			X
					X	

Pregunta 1. BLOQUE 3						
SUJETO	Definiciones	Adecuación del desarrollo de la creatividad en los contextos educativos			Políticas educativas	
		Suficientes	No suficientes	No específica	Solo se potencia en el arte	Poca libertad
P1	Deberíamos eleiminar el miedo al error y potenciar el individualismo			X		
P2	No, no se trabaja adecuadamente, hasta que el estigma de "dibujo/plastica=asignatura facilona para tontos" la creatividad artística seguira menoscabada. En otras asignaturas cada vez toma mas importancia, sobretodo con la llegada del trabajo por proyectos		X			
P3	Se trabaja desde las materias que tienen una implicación de tipo artístico. Se va extendiendo a otras materias, aunque sería necesaria que se considerase una opción posible de trabajo desde cualquier ámbito educativo	X			X	
P4	No se trabaja suficiente, sobre todo en las otras asignaturas, como la lenguas y las ciencias. Todos deberíamos de saber diferentes técnicas para fomentar la creatividad. Manda demasiado los programas de cada asignatura que hay que acabar si o si. Por ejemplo aprender lengua a través de juegos didácticos, también historia promocionar concursos, sería motivador, igual en mates		X		X	
P5	Falta libertad para decidir qué se quiere crear. El trabajo por proyectos abiertos me parece interesante en este sentido, pero sólo cuando surgen del grupo de alumnos, en caso contrario son sólo un trabajo más.		X			X
P6	No, calen més especialistes i donar més importància al treball artístic		X			
P7	No		X			
P8	falta libertad de acción, y falta capacidad de interpretar y valorar lo que hace el otro. Muchas ideas son destimadas porque no se entienden			X		X
P9	No. Los trabajos deberían ser más abiertos, no tan pautados, que se pudieran resolver de distintas formas.		X			
P10	La creativitat s'hauria d'educar des de qualsevol assignatura, no només des de les arts plàstiques.	X				
P11	Es treballa poc, hi ha massa cerca d'informació, d'assimilació i de repetició de continguts. S'hauria de donar més llibertat i confiança de les seves possibilitats als alumnes		X			

Razones que limitan el desarrollo de la creatividad en los contextos educativos

Políticas educativas

Se da poco valor al arte

Faltan horas; rigidez del sistema

Repetición y exceso de información

Metodología

Está de moda

Muy pautado

Unidireccional

No se trabaja de modo adecuado

Ámbito social

Infravaloración del trabajo ajeno

El individualismo

Contextos educativos

No se contemplan en las planificaciones

x

x

Pregunta 1. BLOQUE 3						
SUJETO	Definiciones	Adecuación del desarrollo de la creatividad en los contextos educativos			Políticas educativas	
		Suficientes	No suficientes	No específica	Solo se potencia en el arte	Poca libertad
P12	En general, a las materias artísticas no se les da la importancia que tienen, las ventajas de saber dibujar tiene como consecuencia poder desarrollar la creatividad de una forma plena		x			
P13	A vegades se li vol donar més importància de la que té. Crec que hauria de ser més natural, no tant forçat			x		
P14	yo creo, que hay esfuerzo por parte de los nuevos profesores de aportar algo en este sentido. Por otra parte también pienso que podemos hacer muchas aproximaciones a la creatividad desde muchos puntos distintos. Es un mapa muy amplio, y si te puedes orientar es genial	x				
P15	No. En la enseñanza creativa no sólo se tiene que enseñar la teoría. Hay que educar de forma que activen sus cerebros. Que busquen, comparen y prueben. Después, que sean valientes y se diviertan		x			
P16	Considero que, en la educación reglada se fomenta cada vez más, pero está aún muy lejos de ser abordada con consciencia y valorada como merece	x				
M17	No ho sé. Coneix tant sols la meva experiència i la de companys però no en tinc un coneixement prou global com per donar una resposta global			x		
P18	Si	x				
P19	No. Explicado antes		x			
P20	No. No hay tiempo para ello. Más horas y más compromiso con la administración		x			
P21	Deberíamos disponer de espacios adecuados para el uso, y también deberíamos disponer de más horas para su cultivo			x		
P22	crec que el canvi del sistema educatiu fa que s'incorpori cada vegada més la creativitat, espais i propostes obertes	x				
M23	En el momento en el que se pauta todo el proceso, en q se hacen las mismas actividades para todos y se hacen horarios rígidos, no se deja mucha cabida a la creatividad. Fomentar la creatividad, teniendo en cuenta q puede ser aprendida. Generar situaciones que conecten lo bello, lo bueno y lo verdadero		x			
P24	tendria que trabajarse más por proyectos y talleres interdisciplinares		x			

Razones que limitan el desarrollo de la creatividad en los contextos educativos

Políticas educativas

Metodología

Ámbito social

Se da poco valor al arte

Faltan horas; rigidez del sistema

Repetición y exceso de información

Está de moda

Muy pautado

Unidireccional

No se trabaja de modo adecuado

Infravaloración del trabajo ajeno

El individualismo

Contextos educativos

No se contemplan en las planificaciones

X

X

X

X

X

X

X

Pregunta 1. BLOQUE 3						
SUJETO	Definiciones	Adecuación del desarrollo de la creatividad en los contextos educativos			Políticas educativas	
		Suficientes	No suficientes	No específica	Solo se potencia en el arte	Poca libertad
P25	No, no es treballa prou. El sistema educatiu cinvencional "mata" la creativitat. Cal menys hores i més compromís		x			
M26	La creatividad no se trabaja adecuadamente en el ámbito educativo. Creo que no debe concentrarse solo en la materia de plástica. La creatividad consiste en hacer pensar y buscar soluciones en las actividades que se realizan en la escuela. El tener un currículum muy marcado y las prisas en llevarlo a cabo no ayudan a fomentar la creatividad		x		x	
M27	Es difícil trabajarla debido a las razones que mencioné en las preguntas 2 y 5 del bloque anterior. Considero que es necesario repensar y replantear el lugar de las artes no solo en la escuela básica sino también en la formación de los docentes, que tendría que estar enfocada en la vivencia de las artes, en la exploración y experimentación que estas implican y no tanto en la reflexión sobre los movimientos artísticos en la historia del arte		x			
P28	Es complicado, por cuanto somos un país que aún viven dentro de un conflicto armado y camuflado, es decir, aun la violencia es alta y la justicia no es nada legal. Tenemos muchos escolares que viven este entorno social, para trabajar la creatividad, es necesario una mínima tranquilidad para desarrollar la creatividad. Hemos vivido en conflicto armado durante décadas. Realmente no sabemos cómo sería vivir sin conflicto armado. Como vemos, lo de cambiar o modificar debe ser todo nuestro entorno social violento		x			x
P29	Creo de inicio necesario cambiar la mentalidad del docente, reconsiderar nuestra labor educativa que permita tener momentos de juego que detonen la creatividad en los alumnos. Dar motivos para que se detone la creatividad, es decir, crear retos a resolver por los alumnos. (acciones internas o personales) Hacia fuera, también romper tabúes en cuanto que, aun cuando, somos adultos, podemos y tenemos la capacidad de desarrollar procesos para hacernos más creativos				x	
P30	No ha contestado				x	
P31	desde mi punto de vista, la creatividad es un valor refugio que no se debe trabajar directamente en el aula sino como contrapropuesta o como reacción a la propuesta (sé que no me he explicado bien), en generar ese campo consiste la "magia" del docente				x	

Razones que limitan el desarrollo de la creatividad en los contextos educativos

Políticas educativas			Metodología			Ámbito social			Contextos educativos	No se contemplan en las planificaciones
Se da poco valor al arte	Faltan horas; rigidez del sistema	Repetición y exceso de información	Está de moda	Muy pautado	Unidireccional	No se trabaja de modo adecuado	Infravaloración del trabajo ajeno	El individualismo		

X

X

X

Pregunta 1. BLOQUE 3						
SUJETO	Definiciones	Adecuación del desarrollo de la creatividad en los contextos educativos			Políticas educativas	
		Suficientes	No suficientes	No específica	Solo se potencia en el arte	Poca libertad
P32	x			x		
M33	No. Es unidireccional y la creatividad se debería trabajar en todas las materias, dando como protagonista, los avances del alumno. Las clases deberían ser más prácticas, vivenciales y menos teóricas		x			
P34	ns			x		
P35	No. Como decía para mi tendría que ser una materia en si misma que se trabaja a modo de proyecto globalizado para entender cómo se puede aplicar y potenciar desde diferentes áreas de conocimiento. Es puramente transversal y así debería de tratarse. Creo que los docentes de visual y plástica también podrían trabajar la específicamente como parte de su currículum		x			
P36	No, ja que moltes persones no volen mostrar-se creatives, això implica molta més feina, implicació i per tant desgast		x			
P37	Com he esmentat en la pregunta anterior considero que "l'educació viva" és el camí més inspirador.		x			
P38	Creo que excepto en casos aislados no se trabaja adecuadamente ni en la etapa escolar (infantil, primaria) ni en secundaria, ni en la mayoría de estudios de grado universitario. Las razones son múltiples (poco peso en el sistema escolar de las asignaturas que mas trabajan la creatividad, falta de formación profesorado, concepciones equivocadas del significado de la creatividad). Sería necesario cambiar concepciones y realizar prácticas creativas más significativas, mayor implicaciones del sistema educativo. Cursos de formación para el profesorado, propuestas significativas interdisciplinarias, incorporación a las escuelas de profesionales que trabajen con propuestas creativas de diferentes disciplinas		x		x	
P39	Como mencioné anteriormente considero que, en muchas de las disciplinas, asignaturas, el enfoque va hacia aspectos propios de la asignatura, ya sean conceptos, fórmulas...y no se trabajan los procesos de creación de forma adecuada. ¿Qué debería cambiar? El paradigma educativo, pasando las asignaturas a favorecer las cuatro operaciones mentales básicas, dentro de la que se encuentra la "dialéctica"		x		x	

Razones que limitan el desarrollo de la creatividad en los contextos educativos

Políticas educativas

Metodología

Ámbito social

Se da poco valor al arte

Faltan horas; rigidez del sistema

Repetición y exceso de información

Está de moda

Muy pautado

Unidireccional

No se trabaja de modo adecuado

Infravaloración del trabajo ajeno

El individualismo

Contextos educativos

No se contemplan en las planificaciones

x

x

x

Pregunta 1. BLOQUE 3						
SUJETO	Definiciones	Adecuación del desarrollo de la creatividad en los contextos educativos			Políticas educativas	
		Suficientes	No suficientes	No específica	Solo se potencia en el arte	Poca libertad
P40	En términos generales, no lo creo. En la pregunta 2 ya he hablado de esto. Todavía nos queda camino por recorrer para implementar un modelo basado en los intereses del alumnado, que aprenda desde sus motivaciones y que sea capaz de ser libre para explorar, que le otorguemos esa libertad. El modelo de la Escola Nova, el trabajo por proyectos, apuntan en esa dirección		X			
M41	En general, por la experiencia que he tenido trabajando de substituciones en diferentes escuelas, he visto que no. Aunque sé de escuelas que si la trabajan bien. Debe haber un cambio educativo. Para ello se necesita más formación por parte de los docentes. Como si se tratara de una cadena, para que los docentes tengan más tiempo para formación, también se debería replantear el horario. Sin olvidar las familias, las cuales deberían recibir formación y información. Pues es una obligación compartida, no solo de la escuela, la de hacer crecer personas de manera integral. La comunidad educativa debe volcarse y para ello necesita más inmersión económica y recursos. Hay mucha precariedad en general. Es un poco utópico, pero bien que hay escuelas que lo logran, esforzándose mucho junto a sus familias, y demuestran que trabajar de manera creativa, basándose en los principios de intervención educativa, se consiguen buenos resultados		X			
M42	No, sensibilizar mas a los docentes		X			
P43	Creo que sí. Cuando los alumnos realizan mindmaps por ejemplo, están siendo creativos ordenando las ideas y creando un esquema atractivo que explique todo un tema en una hoja	X				
P44	No. La Educación en general		X			
P45	No. El format propi dels ensenyaments ho impedeix. Canviar cada hora de matèria ,de lloc, de professor. Necessitar resultats immediats, avaluable.. Tot això per a mi no crea un ambient decent per a la creativitat. En canvi trobo que este ritme va bé com a entrenament per al món laboral. En un món segurament utòpic aniria bé minimitzar les hores en que tenim el jovent tancat als instituts i que quedés prou dia per aprofitar i fer coses , responzabilitzar-se del seu temps, ensenyar-los a omplir-lo de veritat, sent crítics, compromesos i creatius		X			X

Razones que limitan el desarrollo de la creatividad en los contextos educativos

Políticas educativas			Metodología			Ámbito social			Contextos educativos	No se contemplan en las planificaciones
Se da poco valor al arte	Faltan horas; rigidez del sistema	Repetición y exceso de información	Está de moda	Muy pautado	Unidireccional	No se trabaja de modo adecuado	Infravaloración del trabajo ajeno	El individualismo		

Pregunta 1. BLOQUE 3						
SUJETO	Definiciones	Adecuación del desarrollo de la creatividad en los contextos educativos			Políticas educativas	
		Suficientes	No suficientes	No específica	Solo se potencia en el arte	Poca libertad
M46	Considero que poco a poco se va trabajando más la creatividad pero que es necesario formar a los maestros y maestras en este aspecto para aplicarlo en diferentes asignaturas	x				
P47	No. Debería haber formación a los profesores para que ellos tengan mejor herramientas para emplear la creatividad con los estudiantes.		x			
P48	En mi centro si	x				
M49	No. Necesitamos gente más formada en este ámbito		x			
P50	No. Esta de moda y se baja mucho xo no se generan espacios flexibles xa q se de		x			
M51	Creo que nos queda mucho por hacer. Es cierto que todo es un proceso y vamos por ese camino		x			

Pregunta 2. BLOQUE 3

SUJETO	Definiciones
P1	no. Falta tiempo, en general
P2	Lo mismo que he dicho arriba. Hay que intentar primero educar al profesorado de otras materias consideradas "mas importantes", en palabras de estos mismos docentes.
P3	Se tiene presente en las materias que lo trabajan de una manera directa. Se podría hacer una pedagogía más amplia desde otros campos para que el goce estético se pudiese trabajar desde otras áreas.
P4	Desde luego que no, se le da más importancia a lo práctico, mates, lenguas. Pensar que el goce en el arte aumenta la sensibilidad del niño y ve las cosas con la mente más abierta. Acostumbrarlos a llevarlos a museos a observar arte, e incluso pintar al aire libre
P5	Del mismo modo que la creatividad, el goce por el arte necesita de iniciativa propia, pienso que cada uno sigue su camino. Para estimularlo lo que obviamente haría es incluir más horas de educación visual y plástica en el currículo
P6	Igual que la anterior
P7	No, los profes están atrapados en la mediocridad del sistema
P8	No. En el colegio hay pocos referentes reales, se trabaja con fotografías proyectadas, no se busca la esencia de las obras y se trabajan conceptos de historia como las vanguardias, la vida del autor, etc
P9	Es muy difícil desarrollarlo
P10	Exactamnt el mateix. No s'enseny a desenvolupar aquest goig que hauríem de sentir fent qualsevol activitat
P11	Poc, hi ha massa cerca d'informació, d'assimilació i de repetició de continguts. S'hauria de donar més llibertat i confiança de les seves possibilitats als alumnes
P12	En la única materia que quizás, y dependiendo del profesor, está más generalizado el goce del arte es en la materia de Fundamentos del Arte
P13	Penso que hi ha centres que ho estant imposant perquè ho marca la moda sense massa sentit
P14	Específicamente el goce, no se trabaj como tal, pero sí se hacen aproximaciones tangenciales interesantes... no hay una sola manera
P15	No mucho. Con nuevas mentes. Actualizarse
P16	No suficientemente. Los cambios necesarios pasarían por un cambio de paradigma que esperemos se establezca favorablemente en un futuro inmediato. Bajada de ratio, atención más individualizada, metodologías como PBL desde un empoderamiento real del alumnado como protagonista de su proceso de aprendizaje.
M17	Idem
P18	Si
P19	No, ya lo he descrito antes diciendo como creo que debería ser la educación des de los primeros años de vida

Adecuación del desarrollo goce artístico en los contextos educativos			Razones que limitan el desarrollo de la creatividad en los contextos educativos				
			Políticas educativas				
Suficientes	No suficientes	No específica	Se da poco valor al arte	Solo se potencia en el arte	Poca libertad	Faltan horas	Medicridad del sistema

x

x

x

Pregunta 2. BLOQUE 3	
SUJETO	Definiciones
P20	No. Porque en las familias no se fomenta ya que ellas mimas no les dan ningún tipo de valor
P21	Debemos trabajar para disminuir y hacer desaparecer las vergüenzas, miedos, etc que se advierten en algunas alumnas, que no las deja expresarse con libertad. La libertad nos lleva al goce.
P22	no gaire, hauria de contemplar-se l'especialista de plàstica o el motor que ho faci funcionar, com tots els àmbits
M23	Creo que justamente en la escuela es un lugar donde se promueve el goce en las diferentes experiencias artísticas, que ese espacio rompe totalmemnte con lo anterior , y para el niño es un espacio único donde poder ser y hacer sin presión.
P24	desde muy pequeños, desde la primera infancia
P25	No sempre. Consultar Maria Acaso
M26	No. Por la falta de formación del profesorado y la poca valoración, por parte de los padres y los mismos profesores, de todo lo artístico
M27	Me parece que no, hay pocos espacios curriculares para hacerlo y cuando se organizan salidas a museos (que de por sí son complicadas por la cantidad de trámites burocráticos que se solicitan), éstas en ocasiones se enfocan a la transmisión de información contextual sobre el artista o la obra y no a las relaciones que el estudiante puede establecer. Estar frente a la obra puede ser toda una experiencia y sería recomendable que así fuera, pero si no es posible, los docentes pueden mostrar reproducciones en clase con la infinidad de recursos en la red (Google Art Project, visitas virtuales a museos) y a partir de ello diseñar actividades que impliquen la apreciación de la obra a partir de establecer relaciones personales con la misma, así como actividades expresivas. También pueden utilizarse obras artísticas (plástica, danza, teatro, música) para explicar contenidos históricos, científicos o geográficos, no exclusivamente para la clase de artes
P28	El goce dentro de los escolares lo buscan consciente e inconscientemente a partir de la libertad expresiva en sus determinados trabajos y lenguajes de la clase. Cambiaria los fondos económicos que llegan a las instituciones educativas por mayores recursos que decanten directamente en los escolares. Aplicando estos recursos en elementos artísticos que permitan nuevos lenguajes expresivos en los escolares
P29	Si se tiene presente el goce en el arte, no se desarrolla lo suficiente. Mente abierta es necesaria para poder cambiar o migrar hacia estados de desarrollo más efectivos. Aplicar en uno mismo y permitirse el goce en el arte
P30	No ha contestado
P31	el criterio estético está en todo, y es algo fundamental que denota el carácter de las cosas, no es algo superficial o de buen o mal gusto... en general el mundo de la educación está lleno de lo que en argot se llamaría "horteras"
P32	x
M33	No se tiene muy presente el goce individual del alumno en las aulas. Se deberían cambiar los objetivos y las programaciones
P34	ns

Adecuación del desarrollo goce artístico en los contextos educativos			Razones que limitan el desarrollo de la creatividad en los contextos educativos				
			Políticas educativas				
Suficientes	No suficientes	No específica	Se da poco valor al arte	Solo se potencia en el arte	Poca libertad	Faltan horas	Medicridad del sistema

x

x

Pregunta 2. BLOQUE 3

SUJETO

Definiciones

- P35** Creo que hay mucha confusión por falta de información y conciencia al respecto. Los profesores de visual y plástica en general como decía sí lo entienden y lo llevan a cabo. Pero el resto del equipo docente y las familias en general en mi opinión tiene una idea de la visual y la plástica muy naïve, donde la idea del goce en el arte parece algo intrascendente e inútil para una vida exitosa contemporánea. Se infravalora porque no se ha estudiado ni se ha vivenciado su poder. Creo que habría que formar también al resto del equipo docente y a las familias en cómo las artes y las prácticas creativas que emergen de ellas pueden mejorar sus vidas y las de sus hijos o alumnado y de cómo lo han hecho ya, igual que a la actividad que describía que he diseñado para los jóvenes de 1ESO, en versión adaptada según el perfil del alumnado para que entiendan el sentido de las artes genuinamente y puedan ayudar a confiar que el gozo a través de él es un camino mucho más lúcido y satisfactorio para todos. Y claro está, vivenciarlo!
- P36** El problema principal és que l'àmbit artístic és molt reduït a les aules de l'educació obligatòria (música i evip), sovint es pot sumar l'educació física o història, però molt segur molts dels nostres alumnes finalitzen l'etapa sense tenir clara la seqüència d'estils del món occidental, per no parlar d'artistes, o de dones artistes..... són matèries que molt sovint s'entenen com manualitats o popularment anomenades maries
- P37**
- P38** Creo que en las escuelas no se trabaja suficientemente el disfrute del arte, porque se utilizan concepciones del arte demasiado acotado al dibujo y la pintura y/o a elementos plásticos muy concretos. Creo que es preciso trabajar cuestiones del arte de una manera más lúdica, no tan guiado hacia el arte vanguardista de principios de siglo XX. De manera interdisciplinar con otras áreas
- P39** Muy similar a lo anterior, no es suficiente por las razones ya expresadas, ni siquiera en las asignaturas más vinculadas a la educación artística. Para cambiar podría valorarse ya desde los programas de educación formal que la apreciación del hecho artístico tomara más peso que por ejemplo la producción de actividades
- P40** No lo creo. Las artes plásticas (y otras) se siguen concibiendo como un area para que el alumno haga "manualidades", no para que cree, o se exprese, o aprenda a ver i entender el mundo, o explore posibilidades. Hay que potenciar su vertiente expresiva, tomar consciencia del enorme placer que nos produce el descubrimiento, la creación. Hay que dar libertad, los alumnos/as siempre nos sorprenderán
- M41** En la educación infantil, por lo que he ido viendo, no. Aunque no está bien generalizar. Claro que hay escuelas que lo hacen genial y dedican parte de su tiempo a explicar cómo lo hacen, proporcionando formación a docentes y familias. Quizás si la comunidad educativa se implicara más, si des del departamento aportaran más dinero para recursos, si las escuelas que sí trabajan con la creatividad explicaran cómo lo hacen, si los docentes, por vocación, se formasen permanentemente... Al final, si sabes el cómo, buscas los recursos y las ayudas para llevarlo a cabo. A los sustitutos nos pueden tocar claustros tradicionales, encerrados en una metodología repetitiva y antigua. Pero nos han formado para ayudar hacer crecer personas de manera integral, y en esto estarán todos de acuerdo. En cada escuela se debería encontrar la forma de hacerlo, de renovarse. Hacer cambiar el "chip" a los docentes tradicionales, y también a las familias. Porque las hay que piensan todavía que la educación debe ser como cuando ellos iban a colegio. Debe haber consenso y respeto por ambas partes, pues el objetivo es el mismo
- M42** Creo que no se tiene en cuenta, por la misma razon anterior, que los propios maestros desconocen
- P43** Debería ser así, es que no entiendo el arte sin el goce al crearlo. Y el goce es motivante para el alumno y para tener mejores resultados
- P44** No, el sistema

Adecuación del desarrollo goce artístico en los contextos educativos			Razones que limitan el desarrollo de la creatividad en los contextos educativos				
			Políticas educativas				
Suficientes	No suficientes	No específica	Se da poco valor al arte	Solo se potencia en el arte	Poca libertad	Faltan horas	Medicridad del sistema

x

x

Pregunta 2. BLOQUE 3

SUJETO	Definiciones
P45	No . Som un reflex de la societat. Només cal veure la part cultural de periòdics i informatius, que és pràcticament inexistent o només surten coses de famosos. Per contra el futbol , per exemple, ocupa un espai enorme, a més de tindre programes i publicacions (a baix preu) especialitzades. S'hauria de canviar tot.No sé com.No me sembla que preocupi gaire ,en general
M46	Creo que se tiene presente cada vez más el goce en el arte ya que se dejan espacios para la imaginación
P47	No. Tiene que enseñarse que el goce del arte es necesario para adquirir un aprendizaje y varia habilidades para los estudiantes. Si no hay motivación, no se genera interés por parte de los mismos. De tal manera que también es necesario llevar dentro del sistema educativo la importancia de este tema, a su vez de la implementación de este tipo de actividades para los formadores.
P48	Empezar por la formación del profesorado, difícilmente se podrá mejorar en este aspecto si el profesorado no lo secunda y crear paredes que hablen, que transmitan belleza
M49	No. Porque a veces les limitamos mucho. Tendría que ser más libre
P50	No. El arte se debería trabajar en todas las áreas como referencia o soporte
M51	Sólo en arte visual y plástica

Pregunta 2. BLOQUE 3		
SUJETO	Definiciones	No se trabaja, muy difícil de desarrollar
P1	no. Falta tiempo, en general	
P2	Lo mismo que he dicho arriba. Hay que intentar primero educar al profesorado de otras materias consideradas "mas importantes", en palabras de estos mismos docentes	
P3	Se tiene presente en las materias que lo trabajan de una manera directa. Se podría hacer una pedagogía más amplia desde otros campos para que el goce estético se pudiese trabajar desde otras áreas.	
P4	Desde luego que no, se le da más importancia a lo práctico, mates, lenguas. Pensar que el goce en el arte aumenta la sensibilidad del niño y ve las cosas con la mente más abierta. Acostumbrarlos a llevarlos a museos a observar arte, e incluso pintar al aire libre	
P5	Del mismo modo que la creatividad, el goce por el arte necesita de iniciativa propia, pienso que cada uno sigue su camino. Para estimularlo lo que obviamente haría es incluir más horas de educación visual y plástica en el currículo	
P6	Igual que la anterior	
P7	No, los profes están atrapados en la mediocridad del sistema	
P8	no. En el colegio hay pocos referentes reales, se trabaja con fotografías proyectadas, no se busca la esencia de las obras y se trabajan conceptos de historia como las vanguardias, la vida del autor, etc	x
P9	Es muy difícil desarrollarlo	x
P10	Exactamnt el mateix. No s'enseny a desenvolupar aquest goig que hauríem de sentir fent qualsevol activitat	x
P11	Poc, hi ha massa cerca d'informació, d'assimilació i de repetició de continguts. S'hauria de donar més llibertat i confiança de les seves possibilitats als alumnes	
P12	En la única materia que quizás, y dependiendo del profesor, está más generalizado el goce del arte es en la materia de Fundamentos del Arte	
P13	Penso que hi ha centres que ho estant imasant perquè ho marca la moda sense massa sentit	
P14	Específicamente el goce, no se trabaj como tal, pero sí se hacen aproximaciones tangenciales interesantes... no hay una sola manera	x
P15	No mucho. Con nuevas mentes. Actualizarse	
P16	No suficientemente. Los cambios necesarios pasarían por un cambio de paradigma que esperemos se establezca favorablemente en un futuro inmediato. Bajada de ratio, atención más individualizada, metodologías como PBL desde un empoderamiento real del alumnado como protagonista de su proceso de aprendizaje	
M17	Idem	
P18	Si	

Metodología									Contextos educativos
Repetición y exceso de información	Muy pautado	Poca formación en los docentes	Unidireccional	Más importancia a las áreas instrumentales	Poca relevancia	Enfasis en el contenido y pocas conexiones	Falta de motivación	Acotado a la técnica y al dibujo	Tiene poco valor para las familias

X

X

X

X

Pregunta 2. BLOQUE 3

SUJETO	Definiciones	No se trabaja, muy difícil de desarrollar
P19	No, ya lo he descrito antes diciendo como creo que debería ser la educación desde los primeros años de vida	
P20	No. Porque en las familias no se fomenta ya que ellas mismas no les dan ningún tipo de valor	
P21	Debemos trabajar para disminuir y hacer desaparecer las vergüenzas, miedos, etc que se advierten en algunas alumnas, que no las deja expresarse con libertad. La libertad nos lleva al goce.	
P22	no gaire, hauria de contemplar-se l'especialista de plàstica o el motor que ho faci funcionar, com tots els àmbits	
M23	Creo que justamente en la escuela es un lugar donde se promueve el goce en las diferentes experiencias artisticas, que ese espacio rompe totalmemnte con lo anterior , y para el niño es un espacio único donde poder ser y hacer sin presión	
P24	desde muy pequeños, desde la primera infancia	
P25	No sempre. Consultar Maria Acaso	
M26	No. Por la falta de formación del profesorado y la poca valoración, por parte de los padres y los mismos profesores, de todo lo artístico	
M27	Me parece que no, hay pocos espacios curriculares para hacerlo y cuando se organizan salidas a museos (que de por sí son complicadas por la cantidad de trámites burocráticos que se solicitan), éstas en ocasiones se enfocan a la transmisión de información contextual sobre el artista o la obra y no a las relaciones que el estudiante puede establecer. Estar frente a la obra puede ser toda una experiencia y sería recomendable que así fuera, pero si no es posible, los docentes pueden mostrar reproducciones en clase con la infinidad de recursos en la red (Google Art Project, visitas virtuales a museos) y a partir de ello diseñar actividades que impliquen la apreciación de la obra a partir de establecer relaciones personales con la misma, así como actividades expresivas. También pueden utilizarse obras artísticas (plástica, danza, teatro, música) para explicar contenidos históricos, científicos o geográficos, no exclusivamente para la clase de artes	
P28	El goce dentro de los escolares lo buscan consciente e inconscientemente a partir de la libertad expresiva en sus determinados trabajos y lenguajes de la clase. Cambiaría los fondos económicos que llegan a las instituciones educativas por mayores recursos que decanten directamente en los escolares. Aplicando estos recursos en elementos artísticos que permitan nuevos lenguajes expresivos en los escolares	
P29	Si se tiene presente el goce en el arte, no se desarrolla lo suficiente. Mente abierta es necesaria para poder cambiar o migrar hacia estados de desarrollo más efectivos. Aplicar en uno mismo y permitirse el goce en el arte	
P30	No ha contestado	
P31	el criterio estético está en todo, y es algo fundamental que denota el carácter de las cosas, no es algo superficial o de buen o mal gusto... en general el mundo de la educación está lleno de lo que en argot se llamaría "horteras"	

Metodología									Contextos educativos
Repetición y exceso de información	Muy pautado	Poca formación en los docentes	Unidireccional	Más importancia a las áreas instrumentales	Poca relevancia	Enfasis en el contenido y pocas conexiones	Falta de motivación	Acotado a la técnica y al dibujo	Tiene poco valor para las familias

X

X

X

X

Pregunta 2. BLOQUE 3

SUJETO	Definiciones	No se trabaja, muy difícil de desarrollar
P32	x	
M33	No se tiene muy presente el goce individual del alumno en las aulas. Se deberían cambiar los objetivos y las programaciones.	
P34	ns	
P35	<p>Creo que hay mucha confusión por falta de información y conciencia al respecto. Los profesores de visual y plástica en general como decía sí lo entienden y lo llevan a cabo. Pero el resto del equipo docente y las familias en general en mi opinión tiene una idea de la visual y la plástica muy naïve, donde la idea del goce en el arte parece algo intrascendente e inútil para una vida exitosa contemporánea. Se infravalora porque no se ha estudiado ni se ha vivenciado su poder. Creo que habría que formar también al resto del equipo docente y a las familias en cómo las artes y las prácticas creativas que emergen de ellas pueden mejorar sus vidas y las de sus hijos o alumnado y de cómo lo han hecho ya, igual que a la actividad que describía que he diseñado para los jóvenes de 1ESO, en versión adaptada según el perfil del alumnado para que entiendan el sentido de las artes genuinamente y puedan ayudar a confiar que el gozo a través de él es un camino mucho más lúcido y satisfactorio para todos. Y claro está, vivenciarlo!</p>	
P36	<p>El problema principal és que l'àmbit artístic és molt reduït a les aules de l'educació obligatòria (música i evip), sovint es pot sumar l'educació física o història, però molt segur molts dels nostres alumnes finalitzen l'etapa sense tenir clara la seqüència d'estils del món occidental, per no parlar d'artistes, o de dones artistes.... són matèries que molt sovint s'entenen com manualitats o popularment anomenades maries</p>	
P37		
P38	<p>Creo que en las escuelas no se trabaja suficientemente el disfrute del arte, porque se utilizan concepciones del arte demasiado acotado al dibujo y la pintura y/o a elementos plásticos muy concretos. Creo que es preciso trabajar cuestiones del arte de una manera más lúdica, no tan guiado hacia el arte vanguardista de principios de siglo XX. De manera interdisciplinar con otras áreas</p>	
P39	<p>Muy similar a lo anterior, no es suficiente por las razones ya expresadas, ni siquiera en las asignaturas más vinculadas a la educación artística. Para cambiar podría valorarse ya desde los programas de educación formal que la apreciación del hecho artístico tomara más peso que por ejemplo la producción de actividades</p>	
P40	<p>No lo creo. Las artes plásticas (y otras) se siguen concibiendo como un area para que el alumno haga "manualidades", no para que cree, o se exprese, o aprenda a ver y entender el mundo, o explore posibilidades. Hay que potenciar su vertiente expresiva, tomar consciencia del enorme placer que nos produce el descubrimiento, la creación. Hay que dar libertad, los alumnos/as siempre nos sorprenderán.</p>	

Metodología									Contextos educativos
Repetición y exceso de información	Muy pautado	Poca formación en los docentes	Unidireccional	Más importancia a las áreas instrumentales	Poca relevancia	Enfasis en el contenido y pocas conexiones	Falta de motivación	Acotado a la técnica y al dibujo	Tiene poco valor para las familias
									X
							X		
								X	
									X

Pregunta 2. BLOQUE 3

SUJETO

Definiciones

No se trabaja,
muy difícil de
desarrollar

M41 En la educación infantil, por lo que he ido viendo, no. Aunque no está bien generalizar. Claro que hay escuelas que lo hacen genial y dedican parte de su tiempo a explicar cómo lo hacen, proporcionando formación a docentes y familias. Quizás si la comunidad educativa se implicara más, si des del departamento aportaran más dinero para recursos, si las escuelas que sí trabajan con la creatividad explicaran cómo lo hacen, si los docentes, por vocación, se formasen permanentemente... Al final, si sabes el cómo, buscas los recursos y las ayudas para llevarlo a cabo. A los sustitutos nos pueden tocar claustros tradicionales, encerrados en una metodología repetitiva y antigua. Pero nos han formado para ayudar hacer crecer personas de manera integral, y en esto estarán todos de acuerdo. En cada escuela se debería encontrar la forma de hacerlo, de renovarse. Hacer cambiar el "chip" a los docentes tradicionales, y también a las familias. Porque las hay que piensan todavía que la educación debe ser como cuando ellos iban a colegio. Debe haber consenso y respeto por ambas partes, pues el objetivo es el mismo

M42 Creo que no se tiene en cuenta, por la misma razón anterior, que los propios maestros desconocen

P43 Debería ser así, es que no entiendo el arte sin el goce al crearlo. Y el goce es motivante para el alumno y para tener mejores resultados.

P44 No, el sistema

P45 No. Som un reflex de la societat. Només cal veure la part cultural de periòdics i informatius, que és pràcticament inexistent o només surten coses de famosos. Per contra el futbol, per exemple, ocupa un espai enorme, a més de tindre programes i publicacions (a baix preu) especialitzades. S'hauria de canviar tot. No sé com. No me sembla que preocupi gaire ,en general.

M46 Creo que se tiene presente cada vez más el goce en el arte ya que se dejan espacios para la imaginación

P47 No. Tiene que enseñarse que el goce del arte es necesario para adquirir un aprendizaje y varia habilidades para los estudiantes. Si no hay motivación, no se genera interés por parte de los mismos. De tal manera que también es necesario llevar dentro del sistema educativo la importancia de este tema, a su vez de la implementación de este tipo de actividades para los formadores

P48 Empezar por la formación del profesorado, difícilmente se podrá mejorar en este aspecto si el profesorado no lo secunda y crear paredes que hablen, que transmitan belleza

M49 No. Porque a veces les limitamos mucho. Tendría que ser más libre

P50 No. El arte se debería trabajar en todas las áreas como referencia o soporte

M51 Sólo en arte visual y plástica

Metodología									Contextos educativos
Repetición y exceso de información	Muy pautado	Poca formación en los docentes	Unidireccional	Más importancia a las áreas instrumentales	Poca relevancia	Enfasis en el contenido y pocas conexiones	Falta de motivación	Acotado a la técnica y al dibujo	Tiene poco valor para las familias

X

X

X

X

X

Pregunta 3. BLOQUE 3

SUJETO	Definiciones
P1	En mi opinión la única manera de ser creativos reside en no pretender serlo. Dejarse llevar por el momento creativo, sin juzgar, sin perseguir objetivos, dejándose fluir... Siempre he pensado que las grandes obras maestras se han hecho sin ese objetivo, pero han acabado siéndolo. Cuando pretendemos ser "geniales" sólo conseguimos resultados mediocres
P2	Uuf, todo esto aquí no me cabe...
P3	Fotografía de retrato y autoretrato. 3º de ESO. Trabajar la imagen personal. Reflejar cómo te muestras y que perciben de tu imagen personal. Objetivos de tipo formal (iluminación, encuadre, posición de la cámara). Contenidos propios de la fotografía de retrato, en específico y introducción a conceptos fotográficos básicos. La imagen corporal y su extensión en las redes sociales. Una metodología de trabajo combinada de clases magistrales y talleres de trabajo personal en parejas de alumnos con un proceso de idea, proyecto y propuesta formal guiada por soportes audiovisuales y los docentes
P4	Título: El mundo de los artistas Objetivos. Desarrollar la sensibilidad del alumno . Nivel. Primero de la Eso Contenidos. Trabajar cada trimestre por ejemplo un artista, reproduciendo por grupos diferentes obras de arte y si se puede cada grupo con diferentes técnicas. Podrían ser proyectos interdisciplinarios, por ejemplo con historia, trabajarían la época en que vivió el artista y con lenguas, su biografía y estilo. Recursos; Visionado si se puede de alguna película que les ponga en situación sobre el artista. Presentación de su obra. Promocionar el debate sobre lo que han visto. Se les proporcionaría materiales para realizar los murales y las pinturas adecuadas. Metodología. Procurar que el alumno participe constantemente en el proyecto, diga los pros y los contras, en definitiva ellos serían los protagonistas y yo una simple guía
P5	Ya no tengo mas tiempo, lo siento
P6	Molt llarc per desenvolupar aquí. Més hores, més treball equip més especialistes menys ràtio i que. De tots els docents del centre treure la idea.... Amb tu com pinten
P7	Salur del contexto de aula y volver al taller de artista. Buscar explorar colaboraciones fuera del ámbito académico
P8	demasiado complejo sorry
P9	No tengo una propuesta ideal
P10	Saber fer entendre que és la creativitat des de qualsevol àmbit. Tenir les eines i a l'acabar el curs haver après a desenvolupar l'expressió artística que tenim tots
P11	S'han de donar quatre recursos i eines per poder fer el camí, el nivell depèn de cada alumne
P12	Disponer de un aula y material adecuados, libertad a la hora de elegir las técnicas y propuestas, lograr la madurez artística del alumnado, desarrollando conceptos como el equilibrio, la forma, la composición, el tono cromático...
P13	Ho pots treballar en tots els camps, àmbits i nivells. Seria absurd intentar fer aquí una proposta seriosa, cal molt estudi i temps
P14	No puedo ahora tener un trabajo de este tipo organizado. Lo que sí veo es que me faltan recursos de diferentes tipos para implementarlo (en el nivel de estudios de bachillerato artístico). Creo que ya se da el hecho de que se fomenta la creatividad en las aulas. Me parece interesante también el hecho de que hay que crear un espacio para que la creatividad se dé de manera espontánea, sin organización. Luego se argumenta. No sé cual es mi ideal para desarrollar la creatividad
P15	Crea, destruyendo

Título	Objetivos	Nivel	Contenidos	Recursos	Metodología	Otros
						X
					X	
X	X		X	X	X	
X	X	X	X	X	X	
						X
					X	
						X
				X		
	X			X	X	
						X
						X
					X	

Pregunta 3. BLOQUE 3

SUJETO	Definiciones
P16	Uff, no pidas tanto. Dar ejemplo, eso normalmente funciona, los alumnos aprenden muchas cosas por mimetismo
M17	No hi ha una sola resposta però en tots el casos cal temps per a desenvolupar-ho
P18	Crear
P19	Lo que he contado antes, lo llamaría desarrollo de las capacidades y conexiones neuronales
P20	¿Cómo te sientes? exprésalo de la manera que consideres más adecuada para tí. Elige tu los materiale
P21	A partir de unas pautas generales, que nos marcan el material o el soporte a utilizar, ponemos título a la obra. "¿Qué puedo hacer?". Puede utilizarse el material que se presenta o cambiarlo por otro, siempre que se razone el cambio. Después de hacer una lluvia de ideas sobre lo que creen las alumnas que se puede hacer con ese material, se pasa a la recogida de otros elementos o materiales que aporten las alumnas, e iniciamos el desarrollo de las ideas que van surgiendo. Todo se va recogiendo en un dossier de trabajo, que incluirá todo el proceso. Los objetivos son despertar el interés, implicar al grupo, colaborar y sobretodo crear. Los recursos son el material del que disponemos. Por último la metodología deberá ajustarse a la idea de las alumnas
P22	mirada i percepció oberta, improvitació i plaer estètic
M23	X
P24	Conocer y admirar a un artista y su obra es un buen camino
P25	Projecte compartit entre dansa, música, llengua i EVIP. "painting music- dancing pictures
M26	Tiempo, recursos, formación.....
M27	Considero que lo más importante es generar en los participantes confianza para explorar y hacerlos sentir que son capaces de imaginar y crear. Ello puede propiciarse a través de la generación de preguntas por parte de ellos o preguntas abiertas por parte del docente que inviten a la reflexión o a la ocurrencia de ideas, no a la búsqueda de una respuesta correcta. La consideración de materiales con los cuales se explorará y experimentará también es importante para que se tengan resueltas las condiciones materiales. Más allá de una receta, que pueda aplicarse o no en diferentes contextos, creo que lo fundamental es cambiar el chip a los docentes para que se sientan capaces de crear y rompan con todos esos estereotipos "estéticos" acerca de que es necesario generar algo "bonito" que deben exponer, sino que lo que importa es el proceso de creación y la implicación de los estudiantes en éste
P28	PROPUESTA IDEAL: Lenguajes expresivos a partir de diferentes técnicas. OBJETIVO GENERAL: Desarrollar diferentes lenguajes artísticos a partir de diversas técnicas que permitan explorar la creatividad y estimulen el goce en los escolares CONTENIDOS: 1. Identificación de valores. 2. Reconocimiento de estructuras artísticas 3. Respeto por la opinión ajena 4. Aplicación y reconocimiento de la historia del arte RECURSOS: Diversos materiales artísticos que generen variedad de lenguajes NIVEL: Para todo bachillerato. METODOLOGIA: Enseñanza del uso y aplicación de los elementos básicos. Presentación de las posibilidades Mezcla con otras técnicas artísticas
P29	Tema: ¿Y, esto es arte? El papel de la silla (mesabanco) dentro de la escuela Objetivo: Desarrollar la creatividad en lo personal y en lo colectivo mediante objetos no comunes o "quitar" al objeto su cualidad de origen. Nivel: superior Contenidos: Elaborar por participante una escultura que tenga un significado particular en relación con su estar en el espacio escolar. Tomarán dos sillas. Después, harán un breve recorrido por las otras "esculturas" y harán duplas o tríos por afinidad, reelaborando su escultura y haciendo una sola. Describirá cada equipo a los demás el sentido y significado de su escultura. Recursos: sillas o mesabancos. Metodología: Trabajo individual y colectivo, puesta de acuerdo para el diseño

Título	Objetivos	Nivel	Contenidos	Recursos	Metodología	Otros
						X
						X
					X	
	X					
X						
X	X				X	
						X
					X	
					X	
						X
					X	X
X	X	X	X	X	X	
X	X	X	X	X	X	

Pregunta 3. BLOQUE 3

SUJETO	Definiciones
P30	No ha contestado
P31	encontrar variantes para un modelo
P32	x
M33	Vive y siente el arte. Descubrimiento por parte de los alumnos de las características del arte en cada época y que pudiese crear/componer una obra en la época que se sientan más identificados. Y que hagan un análisis visual, gráfico y auditivo de su obra. Tener un máximo 10 alumnos por aula
P34	
P35	Título: Qué pueden hacer las artes por nosotros? Objetivos: Entender, vivenciar y valorar cómo las artes nos hacen mejores personas y mejor sociedad. Nivel: Todos. Contenidos: Por qué nuestra sociedad valora tanto la creatividad y tan poco a las artes? Qué tiene la creatividad que ver con las artes? Qué nos enseñan los artistas sobre la creatividad? Qué nos enseñan otros profesionales sobre la creatividad (ej. una mujer o un hombre de negocios)? Cómo podrías ser creativo conscientemente? Cómo podrías potenciar tu gozo creador? Desde que motivación lo harías? Para qué? Hay algo más relacionado con la creatividad en el arte? Y qué más? (etc) Metodología: teórico-práctica
P36	No contestaré a això
P37	Et puc fer una proposta quan arribi a casa (en aquest moment estic de viatge, no imaginava que la enquesta demanava tanta informació)
P38	Título: Arte y naturaleza en la formación inicial del profesorado de infantil. En general resultan llamativas las limitaciones y deficiencias formativas en educación artística que manifiesta el alumnado que accede año tras año a las escuelas de Magisterio de la Universidad del País Vasco. Una de las barreras sobre el uso del arte en las primeras etapas educativas, se instala en el uso excesivo de las manualidades o, en el mejor de los casos, la utilización en los programas de referentes artísticos de las vanguardias históricas del siglo XX que generalmente no se renuevan. Incluso el estudio del arte en Secundaria y Bachillerato no pasa de ese umbral que marcaron hace un siglo, por ejemplo, los impresionistas o los expresionistas. Además, en la práctica escolar triunfan casi exclusivamente géneros como la pintura, quedando relegados otros géneros del arte contemporáneo. Es por todo ello que en este trabajo se analiza y valora una experiencia educativa relacionada con el arte contemporáneo de fin de siglo, centrada en unas actividades que vinculan el arte y la naturaleza. Se trata de un proyecto desarrollado durante dos años consecutivos en la asignatura de 'Educación de las artes y la cultura visual II', que se imparte en el Grado de Educación Infantil. Se pretende que los alumnos adquieran, fundamentalmente, la siguiente competencia: la actualización de las concepciones sobre la educación artística infantil y el arte contemporáneo, así como la adquisición de recursos, tanto para su desarrollo personal como para su futuro como educadores/as en el aula de infantil. El proyecto se desarrolla en tres fases: 1) la primera fase consiste en participar en un debate sobre la experiencia que el alumnado posee en relación al arte público contemporáneo. Posteriormente, se introduce a los estudiantes en los diversos modelos de intervención artística en espacios naturales. Y para finalizar se les invita a investigar las relaciones entre arte y naturaleza. 2) En la segunda fase se plantea la exploración de un entorno natural próximo, así como la planificación y puesta en práctica de una intervención en dicho entorno. Se emplea una metodología basada en el proyecto 'Art and the built environment': se trata de la realización de recorridos sensoriales que el alumnado experimenta en el medio urbano. 3) En la tercera fase, los estudiantes realizan un proyecto didáctico para educación infantil, basándose en la experiencia adquirida hasta ese momento. El diseño del proyecto debe prestar atención a las actuales tendencias en educación artística, y debe tener en cuenta la complejidad cognitiva y emocional de la infancia

Título	Objetivos	Nivel	Contenidos	Recursos	Metodología	Otros
--------	-----------	-------	------------	----------	-------------	-------

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

Pregunta 3. BLOQUE 3

SUJETO	Definiciones
P39	"Mi historia con Barradas" Promover procesos de creación desde diferentes áreas Educación Primaria - Ciclo Básico - Bachillerato - (adecuando) Observación, análisis e interpretación de obras en el período "los magníficos" Producción de texto (historia) Producción de imágenes Asistir a un museo, analizar e interpretar una obra del artista con pautas Plantear una situación: Yo estaba el día que Barradas pintó ese cuadro ¿Dónde vivía dicha persona? ¿A qué se dedicaba? ¿Qué pasó antes con dicha persona? ¿Qué pasó después? (considerar la interpretación anterior) Redactar lo anterior Crear otras dos imágenes para dicha historia que deben guardar alguna relación con las características vistas en las obras del artista
P40	Gracias
M41	No contesta
M42	No dar modelos a seguir ni ejemplos, no corregir contantemente a los niños con estereotipos, etc. Dejan que de niños se puedan expresar
P43	Plantear un reto, trabajo en grupo, y gran diversidad de opciones de formas de arte. Enseñar variedad de obras de otros artistas, explicar sobre ellos...
P44	Trabajar de otra manera
P45	Què????? Uí ,perdona però .. pensava que era una enquesta. Respondre't una pregunta així és com fer un treball, per molt breu que et contesti
M46	Rediseñar un espacio del patio en grupos de 4. 5o de Primaria. Observar qué espacio del patio quieren rediseñar y crear una pequeña maqueta con diferentes materiales que pueden traer de casa
P47	A través de libertad de creación en equipo por medio de cualquier herramienta plástica, el abordaje de un tema de interés específico
P48	A través de un grupo de arte formado por alumnos que vibren y contagien su entusiasmo, el teatro, la música y la pintura pueden ser tres disciplinas que ayudan a conseguirlo
M49	X
P50	Tiempo, asombró, reto, libertad
M51	Proyecto de arte. Pinta cómo tú solo sabes

Título	Objetivos	Nivel	Contenidos	Recursos	Metodología	Otros
x	x	x	x		x	
						x
					x	
						x
	x				x	
		x			x	
					x	
x						

Pregunta 4. BLOQUE 3

SUJETO	Definiciones
P1	Del mismo modo, el goce del arte viene cuando nos liberamos de prejuicios, explicaciones, tendencias i momentos. Cuando sencillamente contemplamos la obra artística (siempre-a poder ser-directamente ante el original, las fotografías son muy mentirosas). Nadie debe esforzarse ante una obra de arte que no le complace, que no le gusta, que no le atrae. Sencillamente hay mucho donde escoger en la historia del arte... Me gusta pensar y poder transmitir, que cada cual se cree su historia del arte, sus autores preferidos, aquellos que le generan placer. El resto solo sirve para darse "tono" i pasar por erudito... ¡¡¡Qué aburrido!!!
P2	Lo mismo que he puesto arriba
P3	Una actividad basada en el conocimiento y la experiencia de una obra artística o un concierto, o una exposición. Objetivos: Presentar y experimentar una obra o vivencia artística. Conocer los contextos en los que ha sido concebida y acercarse a los lenguajes expresivos que la han hecho posible. Nivel indistinto con adecuación del discurso. Contenidos: contexto, presentación y experiencia de la obra artística. Recursos propios del centro educativo y colaboración con instituciones o profesionales de tipo público o privado. Metodología inmersiva dentro de la obra o experiència tamto dentro del centro educativo cómo en un ámbito artístico específico
P4	Ya la he contestado en la 3, es la misma
P5	Ya no tengo mas tiempo, lo siento.
P6	Al mateix
P7	Este trabajo te corresponde a ti
P8	No la he desarrollado
P9	No tengo una propuesta ideal
P10	Tres quarts del mateix
P11	S'han de donar quatre recursos i eines per poder fer el camí, el nivell depèn de cada alumne
P12	Idem
P13	Bis anterior
P14	Mi propuesta ideal no es organizativa. Es una disposición o grado de acción de que deberíamos disponer los docentes. Mi propuesta seria crear espacios dónde la creatividad constituya un conjunto de posibles. Dar más libertad y posibilidades seria una buena metodología de comienzo
P15	Crear, destruyendo
P16	Idem
M17	La millor manera és experimentar la creació artística
P18	Gaudir
P19	Lo dicho
P20	¿Cómo te sientes?
P21	La propuesta anterior también nos sirve para desarrollar el goce en el arte, ya que la idea parte de un inicio pautado muy simple y se desarrolla con toda una serie de ideas que proponen las alumnas y que muestran cuales son sus gustos, sus inquietudes, etc.
P22	mirada i percepció oberta
M23	x
P24	primero disfrutar con lo que ha uno le gusta para luego ir añadiendo alternativas
P25	idem

Pregunta 4. BLOQUE 3	
SUJETO	Definiciones
M26	Tiempo, recursos, formación...
M27	No sé si haya una propuesta "ideal", creo que todo parte de romper con la idea de la inutilidad del arte y descubrir sus potencialidades emotivas, perceptivas y reflexivas. Una vez que los docentes lo experimenten, podrán comprender su importancia e idearán diferentes posibilidades para incluir prácticas u obras artísticas en sus clases (Ver respuesta a la pregunta 2 de este apartado).
P28	Proceso de investigación personal a partir del cual, el escolar busca su identidad artística expresiva. Los demás elementos considero que serían igual al de los de la creatividad
P29	Cada individuo tiene distintos referentes en relación con el goce en el arte, tengo alumnos que mirar lastimarse el cuerpo les produce goce, así que presento una propuesta ideal desde mi gusto. Título: Koons y los significados ocultos Objetivo: Disfrute del arte y disfrute al recuperar los significados o propósitos del artista. Nivel: superior Contenidos: Elección de una obra artística de Jeff Koons que les cause gozo o placer. Derivar de ahí significados personales en cuanto a los referentes estéticos-gozosos de cada alumno. Investigar los verdaderos motivos para la construcción de la obra elegida, contrastar con los significados personales. Diseñar una obra de acuerdo a los parámetros-significados estéticos personales. Recursos: Obra artística de Koons Metodología: La indagación interna y sobre la obra del artista en mención.
P30	No ha contestado
P31	me resulta muy difícil mesurar eso pero propongo un modelo similar a las pautas de escritura, cuando se empiezan a obtener resultados se experimentan dosis de satisfacción, identificación y place
P32	X
M33	Déjate impregnar del arte. Participar de la experiencia vivencial del arte en cualquiera de sus expresiones (conciertos, exposiciones, etc...)
P34	ns
P35	Se olvidó
P36	No contestaré això
P37	Et contesto el mateix que a la pregunta anterior
P38	Nunca he desarrollado una propuesta para el desarrollo del goce en el arte. Entiendo que la propuesta descrita en el apartado anterior puede llevar implícita el disfrutar con la exploración del entorno, con el descubrimiento de materiales y sus cualidades para ser utilizados en procesos artísticos.
P39	"Me miras a los ojos y es algo único..." (siendo la obra quien nos "mira", texto de la canción "Pa' bailar" de Bajofondo y Julieta Venegas) Interpretar mensajes connotativos en las obras y valorar la capacidad de comunicación del artista. Superior Sintaxis de la imagen, denotación, connotación Visita a museos con una breve guía de observación y análisis que pretende favorecer el vínculo obra - observador
P40	Gracias

Título	Objetivos	Nivel	Contenidos	Recursos	Metodología	Otros
						X
					X	
					X	
X	X	X	X	X	X	
						X
X					X	
				X		X
X	X	X	X		X	

Pregunta 4. BLOQUE 3

SUJETO Definiciones

M41	En educación infantil, veo la posibilidad de hacer propuestas para desarrollar un contenido a través de la creatividad, haciendo gozar sobre ello a los niños y niñas. No lo veo claro de forma separada, porque se trabaja de forma globalizada. Quizás en la educación primaria y secundaria, si lo vería más fácil que funcionara. Una propuesta para niñas y niños de cuatro años por ejemplo, podría ser la creación de un mural a través del trabajo cooperativo. Después de una excursión a un museo donde vieron cuadros y trabajos de Sol Lewitt, los niños deciden indagar más en la técnica del artista. A través del trabajo por proyectos, buscan información con la ayuda de sus familias, y la comparten en clase. Después de unas sesiones para exponer y visualizar todo el material encontrado, deciden plasmarlo en dos murales: uno informativo, donde colocaran todo el material, y otro imitando "Splat. Wall Drawing #1011". Luego elaboran una noticia para el web de la clase para anunciar la invitación a toda la comunidad educativa, de la exposición de los murales. Los objetivos serían: expresar la opinión personal, respetando las aportaciones de los otros; participar activamente en todo el proceso; tener iniciativa y autonomía propia delante de decisiones, identificar características (forma, color, técnica) del artista; experimentar con la técnica del artista para realizar el mural; manifestar interés y respeto por las producciones artísticas del artista y de los compañeros/as. Los contenidos serían: la expresión de las propias emociones como medio del lenguaje artístico; la curiosidad e iniciativa por hacerse preguntas buscar información de diferentes fuentes y compartirla; el dominio progresivo de la coordinación óculo manual; el trabajo de la psicomotricidad fina; la organización progresiva de la lateralidad; el deseo de autonomía y de creatividad con libre expresión, la sensibilidad e interés por la exploración de las posibilidades plásticas del entorno; la ejercitación de destrezas manuales como recortar, arrugar, doblar...; la exploración de diferentes instrumentos como el lápiz, pinceles, tijeras; la valoración y el respeto por las producciones orales y plásticas propias y de los compañeros/as. Los recursos serían: la excursión al museo (con autobús, monitores, familias acompañantes y con las dietas), los materiales que traigan de casa sobre el tema del proyecto, material fungible (papeles, cartulinas, colores, tijeras, etc.), dos paneles grandes y largos en la pared para exponer los murales, imágenes y vídeos visualizados a través de la pantalla digital del aula, pinturas acrílicas y pinceles, etc. La metodología se regiría por los principios de intervención educativa: partir de los conocimientos previos; de la individualidad; plantear propuestas de forma globalizada, a través del juego; fomentando la socialización con el trabajo cooperativo; haciéndoles participar; cuidando el entorno y el clima, motivándolos, siendo ellos los protagonistas de su propio aprendizaje; invitando las familias a participar y haciendo una documentación evaluativa, continua y formadora, del proceso de enseñanza y aprendizaje, compartiéndolo con los niños, las familias y el ciclo.
M42	No corregir...dejar que cada uno exprese sus emociones y sentimientos, valorar-los
P43	Experimentar con variedad de materiales, buscar un tema que les llegue (las emociones funciona muy bien) y darles espacio y tiempo para realizarlo
P44	Trabajar un Proyecto donde el alumno se sienta motivado e implicad
P45	Te dic el mateix que a dalt
M46	Rediseñar un espacio del patio en grupos de 4. 5o de Primaria. Observar qué espacio del patio quieren rediseñar y crear una pequeña maqueta con diferentes materiales que pueden traer de casa
P47	La experimentación de diversas emociones y sensaciones por medio de herramientas artísticas. En la cual cada integrante tiene de desarrollar para que otros participantes experimenten
P48	Design thinking la metodología.nivel 4 Eso. Contenidos:creacion de un museo de arte contemporaneo.las guias las alumnas y todo el colegio pasaria por él. Con reproducciones de obras de Van Gogh, Kandinsky, Renoir, Cezanne y Manet
M49	X
P50	Tiempo, contemplación, creación, experimentación
M51	Es la misma respuesta que la 3. Están repetidas. Eso sí que es goce artístico

Título	Objetivos	Nivel	Contenidos	Recursos	Metodología	Otros
--------	-----------	-------	------------	----------	-------------	-------

	X	X	X	X	X	
--	---	---	---	---	---	--

						X
--	--	--	--	--	--	---

					X	
--	--	--	--	--	---	--

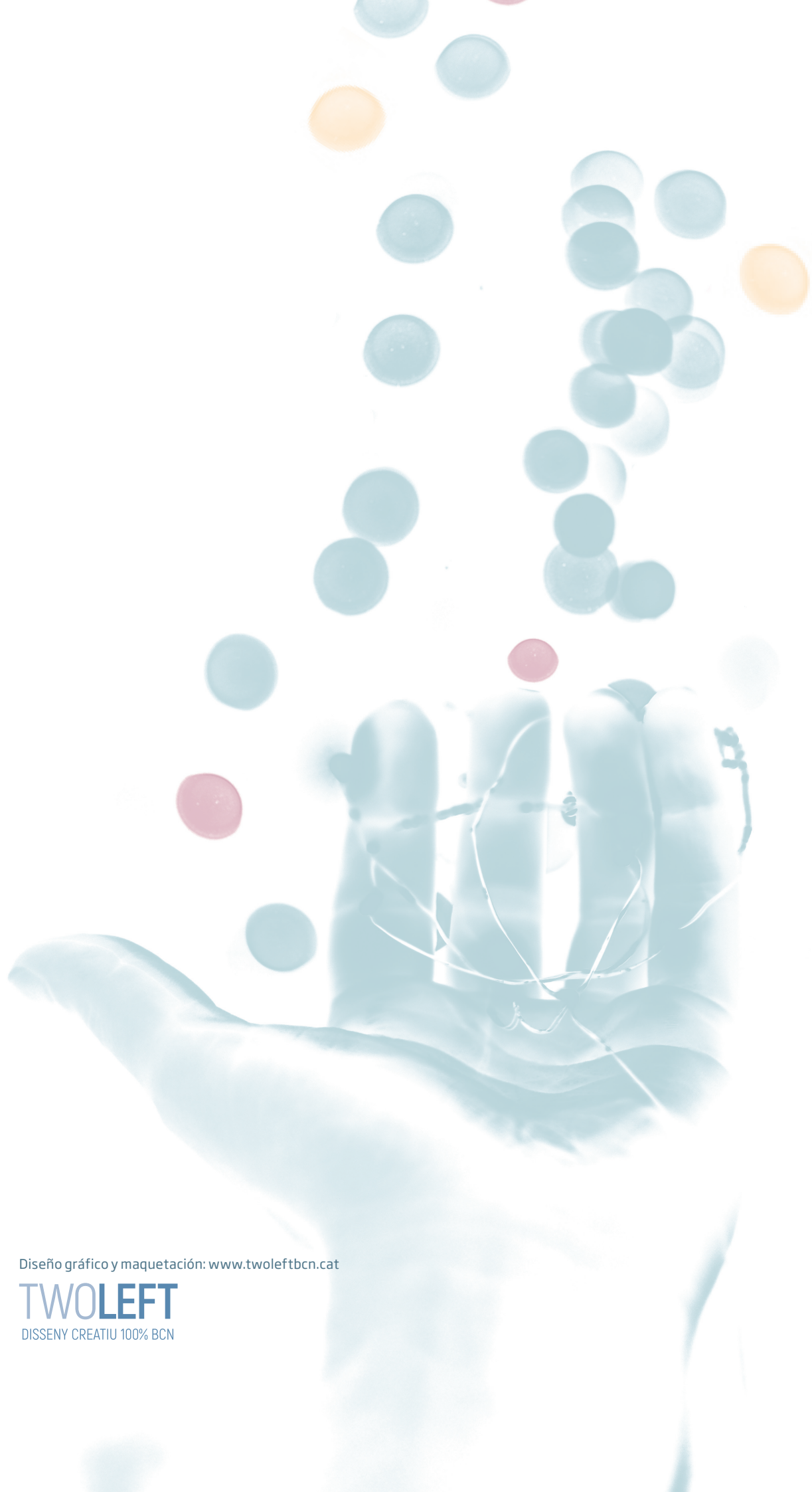
						X
--	--	--	--	--	--	---

						X
--	--	--	--	--	--	---

					X	
--	--	--	--	--	---	--

		X	X		X	
--	--	---	---	--	---	--

						X
--	--	--	--	--	--	---



Diseño gráfico y maquetación: www.twoleftbcn.cat

TWOLEFT

DISSENY CREATIU 100% BCN

Universitat
de Girona