

UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

28-9015 PRACTICA PROFESIONAL

PROF. M. ED. VERÓNICA CASTRO R.

PROYECTO DE TRADUCCIÓN: INGLÉS - ESPAÑOL
“REFORZANDO LA CREATIVIDAD EN ÁMBITOS EDUCATIVOS”

REALIZADO POR:

SUSANA MONGE GUERRERO

SAN JOSÉ, COSTA RICA

19 DE AGOSTO, 2011

Tabla de contenido

Propuesta	2
Documento Final	4
7. Reforzando la Creatividad en Ámbitos Educativos	5
Creatividad y Educación	5
Programas y procedimientos	12
Métodos de Enseñanza para Fomentar la Creatividad	15
Fomentando la creatividad en el aula.....	25
Estructura Base Para Inventario.....	33
Reflexión.....	38
Bibliografía	42
Anexos.....	44

Propuesta

Este capítulo describe las razones por las cuales la creatividad es necesaria, cómo funciona y cómo puede ser fomentada; lo mismo que la escases de la misma en la clase como un problema en la educación. Este capítulo motiva a trabajar en la creatividad en diferentes escenarios o ámbitos de trabajo, pero aún más importante, como desarrollar o poner en práctica las directrices que van a ayudar al conocimiento y desempeño del educador en el aula. Habla acerca de temas generales como: “Creatividad y Educación”; “Programas y Procedimientos”; Métodos de Enseñanza para el Fomento de la Creatividad”; “El Método Integral”; “Fomentando la Creatividad en el Aula”; entre otros. Hay ciertas técnicas y recomendaciones que he aprendido a lo largo de mis estudios en la ULACIT y en mis cursos de Traducción Inglés-Español, Traducción Español-Inglés, y Traducción de Textos Literarios; que me ayudaron a facilitar el proceso de traducir y lo que voy a utilizar para la traducción de este texto de inglés a español para el capítulo “Reforzando la Creatividad en Ámbitos Educativos”. Conuerdo con Newmark (1999) que primero que todo es importante analizar el texto, el traductor siempre tiene que leer el texto original debido varias razones: primero, se debe saber de qué se trata, y luego se debe analizar desde el punto de vista del traductor y asimismo su intención, que por lo general la intención del traductor es la misma que la del autor del texto original, ya que el traductor debe ser invisible y por eso a veces se puede optar por una traducción literal; la intención de texto que en este caso es fomentar la creatividad en ámbitos educativos. Lo más importante es traducir oración por oración, y en cada una de ellas se debe averiguar cuál es el objetivo y a es lo que se refiere. Además, si ya se ha mencionado el sujeto antes o el que es referente al tema principal, se debe colocar al principio de la oración y donde la información nueva debe ir al final ya que radica un énfasis aún mayor; se debe considerar también el uso de redundancia, que se supone debe de ser moderada pero a veces el uso de adverbios hace que su presencia este en todo el contexto. Se utilizarán varios métodos de traducción, y también el diccionario para la traducción de léxico y frases dificultosas.

Este proyecto de traducción está más que todo dirigido a educadores en todas las áreas y niveles que quieren auto-evaluarse o a sus estudiantes, por medio de todos los ejemplos, programas y directrices que se brindan en el capítulo, en especial los seis componentes que se presentan al final del mismo con una sería de preguntas a realizar con el objetivo de evaluar su propio desempeño en la práctica de facilitador, y así llegar a ser mejor. Por lo tanto, educadores van a entender como fomentar la creatividad en general y saber que tan bien la están aplicando cada vez que dan una clase, así como muchos más métodos y modelos que se pueden utilizar en la enseñanza como el modelo componencial de creatividad que explica seis etapas para el fomento de la creatividad en ámbitos educativos.

Documento

Final

7. Reforzando la Creatividad en Ámbitos Educativos

A comienzos de la era moderna creativa la discusión se basa en educación más que en la estética u otras áreas en que el pensamiento diario típicamente se relaciona con la creatividad; en las que muchas ideas se consideran prominentes.

- La creatividad es necesaria para el progreso económico y social.
- A pesar de esto hay un faltante de creatividad en la sociedad.
- Donde el mismo faltante es un problema educativo.
- Es posible reformar una práctica educativa y de esta manera promover la creatividad.

En este capítulo se trata de estudiar estos problemas, y especialmente proveer las directrices de como la reforma educativa puede ser efectuada; donde su propósito no sólo se trata de facilitar un catálogo de técnicas estándar que puedan ser aprendidas de memoria y reaplicadas de una manera automatizada, pero que se logre desarrollar instrucciones generales de como asistir a los educadores en el planeamiento de sus propios procedimientos.

Creatividad y Educación

Unilateralidad en el pensamiento educativo

Métodos tempranos al estudio de la habilidad intelectual en escuelas – en su mayoría como resultado de la influencia de Binet y Terman en popularizar la idea de inteligencia – tratada principalmente como un aspecto de adquisición eficiente de información valiosa y socialmente relevante (hechos de aprendizaje exitoso), memoria rápida y precisa de la misma con relación a la demanda (memoria rápida y bien organizada) y el aplicación inteligente de los más apropiados elementos de los ya conocidos en vida (reconocimiento de lo conocido en nuevas situaciones, aplicación de la lógica, familiaridad en la manera ‘correcta’ de hacer las cosas). Algunos pensadores eran conscientes de las limitaciones de este método, aún mucho antes de la era moderna de Guilford, pero el mismo ha probado ser

muy útil en la predicción de muchos aspectos en las presentaciones de escuela y vida; y a su vez han llegado a dominar el pensamiento psicológico y educativo. El famoso aporte de Guilford (1950) implicaba más énfasis en diversificarse, generando alternativas y haciendo asociaciones inusuales, que él mismo llamó ‘pensamiento divergente’; no hay duda que en parte se debió al título que Guilford dio a su trabajo (‘Creatividad’), por lo que el pensamiento divergente fue rápidamente relacionado con creatividad e interés enfocado a la ‘creatividad’ versus la inteligencia (consultar Getzels y Jackson, 1920), donde los dos eran antagónicos. Parece ser que instituciones educativas se concentraban más en lo anterior pero más cercano a ser excluido por lo último, y la llamada de atención se dio para las escuelas para corregir el desequilibrio y fomentar la creatividad.

Al corto tiempo de esto, se produjo un shock de Sputnik que ya lidiaba con la preocupación en los Estados Unidos de que el sistema educativo de la nación estaba produciendo grandes cantidades de graduados, pero donde la mayoría de ellos fueron entrenados para la simple aplicación de lo aprendido en maneras convencionales. La necesidad percibida se daba para gente con la capacidad de creación y originalidad. Además, la discusión educativa del post-Guilford en la necesidad de un mayor énfasis en la creatividad, ya se encontraba en progreso y las dos ramas de pensamiento surgieron en la idea de que la creatividad debería ser fomentada en el aula con el fin de promover seguridad nacional. Irónicamente, la legislación inicial en enfatizar la creatividad en las escuelas de los Estados Unidos fue *National Defense Education Act*. Este enlace de creatividad, sobrevivencia nacional y educación inducidos por una oleada masiva de interés en el tema de la escuela y la creatividad; una oleada que no se confino en los Estados Unidos pero que también se llevó a cabo en otras sociedades de Europa occidental y América del norte.

Metas para fomentar la creatividad

A pesar del aumento en el interés, sólo se señala el deseo de algunos educadores para enfatizar la creatividad en el aula, que inicialmente sólo despertó polémica y oposición. Entre otras cosas se discutió que la creatividad es por naturaleza misteriosa y falta de

conocimiento; y de este modo incapaz de ser promovida o fomentada por simples mortales. Un segundo argumento tenía que ver que desde la creatividad es una propiedad especial encontrada sólo en pocos individuos, su fomento puede conllevar al elitismo. Finalmente, el miedo de fomentar la creatividad podría conducir a obligar niños a llegar a ser víctimas del fanatismo de la creatividad entre profesores y padres. Cada día que los niveles avanzan, muchos profesores y padres estaban preocupados al enfatizar la creatividad en la escuela, porque esto podría significar alentadora pero difícil de controlar, desobediente, descuidado, impreciso, o un comportamiento travieso sencillo. Otros ven la idea de la creatividad en la clase como un significado de habilidades básicas y estándares e incluso principios fundamentales como lo correcto-incorrecto sería abandonado.

En efecto, se puede decir que algunos estudios realmente han demostrado que padres ambiciosos estimulan a los niños considerados como creativos y talentosos por medio de largas horas de práctica; como lo es un instrumento musical, con la esperanza de crear músicos creativos en el mundo del escenario. El entrenamiento de creatividad tomó la mayoría de su tiempo o convirtió a sus padres en posibles explotadores de vivir sus propias ambiciones frustradas a través de sus hijos. En algunos casos un constante enfoque en los niños que son forzados a cumplir un papel dominante en el cual tienen que comportarse como madres y padres de sus padres; los mismos a veces se han quejado, entre otras cosas, de ser víctimas de una infancia robada o de haber sido parte de una vida familiar destruida (Colangelo and Dettman,, 1983).

Esto no puede ser el objetivo del esfuerzo para reforzar la creatividad en el aula, ya que la mayoría de los investigadores educativos y teorizadores interesados en promover la creatividad descartan la opinión elitista, y se concentran en aspectos de la creatividad que ellos creen están presentes en al menos como potenciales en todos. La necesidad de reforzar el mayor desarrollo de cada uno de los aspectos positivos de la personalidad de todos los niños, incluso donde esto se conoce como reconocer y aceptar una diversidad de habilidades y talentos. Esto es una meta humanística que se le ha otorgado gran importancia por más de cien años en la filosofía educativa. En este libro se asume que las condiciones de aprendizaje adecuadas pueden por lo menos promover algunos elementos de creatividad en la mayoría de los niños. El principal enfoque de reforzar la creatividad en el aula y de

este modo no generar una producción de genios creativos y que no es necesaria para profesores interesados en reforzar la creatividad para implementar sus visiones en logros científicos, tecnológicos, literarios, artísticos u otras revoluciones. Desde luego los profesores podrán a veces hacer contribuciones en esta dirección al sembrar las semillas. Investigaciones (Bloom, 1985) han demostrado que los docentes juegan a veces un papel importante en la aparición, incluso años después, de una amplia variedad de parientes creativos y talentosos. No obstante, profesores necesitan no considerar esta intimidante meta como determinante principal de la responsabilidad en el aula.

El valor de la creatividad en el aula

Probablemente la característica dominante de la vida moderna es tema de un rápido cambio sin precedentes (para mayor seguimiento ir al Capítulo 8). Cuando se da un nivel de individualidad es evidente que el conocimiento y las habilidades rara vez han disminuido en la vida media (el periodo de tiempo sin el que el 50 por ciento del conocimiento de una persona o lo que puede hacer llegará a ser obsoleto). El conocimiento y las habilidades necesarias para el futuro tal vez no se den a conocer al tiempo en que la persona atienda el colegio o universidad. Como resultado, estas instituciones no pueden limitarse a la transmisión de contenidos establecidos, técnicas y valores; debido a que estos ya pronto se dejaran de utilizar o inclusive perjudicial para vivir una vida plena. A su vez, deben promover flexibilidad, transparencia para con lo nuevo, la habilidad de adaptarse o ver otras maneras de hacer las cosas, y coraje para afrontar lo inesperado. Estas propiedades resultan cada vez más necesarias si la gente está dispuesta a adaptarse a un mundo cambiante y así probablemente continuarán siendo importantes a lo largo de la vida de cada persona, mientras que el conocimiento y las habilidades específicas se vuelve obsoleto con rapidez. La definición psicológica de creatividad enfatiza la adaptabilidad y el gustar, con lo que el reforzar la creatividad puede ser visto como parte de la preparación de los niños para comprometerse en un proceso de una vida larga en flexibilidad y adaptación más que apegarse a lo ya obsolescente. Finalmente, la creatividad ayuda a la gente a sobrellevar los retos de la vida, el resultado del estrés y presiones personales; y a su vez estrechamente ligadas con la salud mental (Cropley, 1990). Estas consideraciones significan que el

reforzar la creatividad en el aula es parte de los esfuerzos educativos con el objetivo del desarrollo de individuos capaces de maximizar su propia realización profesional.

Es importante destacar que no existe inconsistencia con las metas de la escuela tradicional al reforzar la creatividad, como lo son la adquisición del conocimiento y destrezas. Ai (1999) señaló que iniciar con el estudio fundamental de Getzels y Jackson (1962) muchos estudios empíricos han señalado una conexión entre creatividad y las notas de la escuela. Así como se demostró en el capítulo 1, la creatividad parece complementar la inteligencia convencional en promover un buen desempeño, con el resultado de en gran parte haber sido aceptado en el pensamiento moderno como parte de una inteligencia que supera los límites normales (Cropley, 1994; Sternberg y Lubart, 1995). No obstante, esta relación no es apoyada universalmente, ya que algunos investigadores (ver ejemplo Ai,1999) han discutido que la creatividad solo contribuye al logro académico en casos donde el éxito se recalca en la novedad de producción. A pesar de esto, como se estableció con anterioridad el análisis integral como lo fue el de Plucker (1999) indican que los resultados de creatividad están efectivamente ligados a un comportamiento creativo posterior y el predecir un logro creativo, funcionando de mejor manera que las pruebas de inteligencia (Milgram and Hong, 1999).

Volviendo al tema de métodos de enseñanza se ha demostrado que las actividades de aprendizaje que hacen hincapié en diversificación, descubrimiento o invención tales como el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje bajo condiciones de juego y el aprendizaje con la ayuda de la fantasía, pueden ser más eficaces que los métodos tradicionales, como las charlas en persona o el aprendizaje de memoria (Cropley,1992b). Métodos de enseñanza y aprendizaje que señalan la creatividad, pueden también tener efectos beneficiosos muy fuertes en la motivación de los alumnos, así como sus aptitudes para la escuela y su imagen personal. Desde investigaciones tempranas se ha sabido esto, como la misma de Suchman (1961) quien mostro que los niños que fueron educados por ‘métodos de investigación’, en los cuales los profesores se limitaban a responder ‘Si’ ó ‘No’ a las preguntas de los alumnos, requería mucho más conocimiento de física como esas enseñadas por métodos convencionales y que a su vez eran significativamente más curiosos con relación a la ciencia. Recientemente, Langer et al (1989) y Yager (1989) obtuvo

descubrimientos similares acerca de los métodos de descubrimiento y hechos de adquisición; mientras también se demuestra mayor motivación para aprender e incrementar una motivación intrínseca entre los niños en cuestión.

La posición de los profesores

Encuestas han demostrado que en teoría al menos los profesores apoyan de manera abrumadora a la creatividad como algo que debería ser fomentado en el aula – Feldhusen and Treffinger (1975) reporto que el 96 por ciento de ellos expresaron este punto de vista. Sin embargo, en la reciente práctica del aula los mismos a menudo fruncen el ceño a los rasgos asociados con creatividad o incluso, les disgusta activamente características como audacia, deseo por lo novedoso u originalidad. Desde las tempranas investigaciones relevantes (Torrance, 1965) se ha demostrado que los profesores prefieren cortesía, puntualidad, obediencia y receptividad ante otras ideas de la gente (profesores). En el área de pensamiento, altas habilidades en memorización y una memoria precisa, son a menudo preferidas en relación con el pensamiento crítico y el uso independiente en la toma de decisiones. Esta predisposición en los profesores ha sido también demostrada en países a fuera de EE.UU como Australia (Howieson, 1984), Nigeria (Obuche, 1986), o Turquía (Oral and Guncer, 1993). Descubrimientos empíricos (Stone, 1980) han demostrado que incluso en el grado 2 (esto a saber en el nivel donde tal vez se espere que cierta cantidad de divergencia para las normas de cada día pudieran ser toleradas) los niños quien su resultado era alto en los exámenes de creatividad eran los mismos que estaban más a menudo en problemas con los profesores.

Descubrimientos de este tipo han continuado en ser reportados, a pesar del gran énfasis en creatividad a través de los últimos 30-40 años. En estudios más recientes Oral y Guncer (1993) reportaron que los niños con alta creatividad era vistos por profesores turcos como beligerantes y desafiantes; y Westby y Dawson (1995) descubrieron que los profesores describieron a los niños creativos como similares al tipo de niño que ellos menos prefieren. Scott (1999) resumió varios estudios recientes de gran importancia que apoyan este punto de vista, y además mostró en su propia investigación que los profesores de escuela primaria en EE.UU, calificaron a los alumnos creativos como jóvenes más problemáticos que menos creativos. Aquí no se está sugiriendo que un comportamiento indisciplinado, problemático,

desafiante, ignorante, agresivo, o humillante; debería ser aceptado en como reforzar la creatividad. Puntualidad, obediencia y consideración en otros por un lado, o buena memoria, rapidez y precisión por el otro, obviamente son ambas importantes características para la escuela y la vida misma. Sin embargo, cuando tales propiedades son enfatizadas en exceso y el descubrimiento, distribución, especulación, experimentar o innovación son rechazadas; se puede decir que la enseñanza se ha convertido en excesivamente parcial. Lo que los profesores necesitan son directrices en lo que se refiere a creatividad en el aula y en qué hacer para reforzar su mayor desarrollo.

Fomento de la Creatividad en Profesores

Algunos profesores son particularmente buenos al promover la creatividad de los estudiantes (Cropley, 1992b). Ellos promueven un modelo del comportamiento creativo, fomenta dicho comportamiento cuando los alumnos lo muestran, protege a los alumnos creativos de una conformidad ante la presión y establece un clima en la clase que permite soluciones alternativas, tolera errores constructivos, motiva sorpresas efectivas y no aísla a los no conformistas. La investigación de Clark (1996) acerca los profesores que habían sido evaluados como particularmente exitosos con niños superdotados, creó una conexión directa entre superdotación y creatividad. Estos profesores, entre otras cosas, enfatizaron ‘producción creativa’, mostraron ‘flexibilidad’, aceptaron ‘sugerencias alternas’, motivaron ‘expresión de ideas’ y toleraron ‘humor’. Los mismos se mostraron creativos y tenían fuertes contactos personales con sus estudiantes. Resumiendo la literatura, se puede decir que el fomento de la creatividad en profesores son quienes:

- Motivan a los estudiantes a aprender independientemente
- Tienen un estilo de enseñanza cooperativo y socialmente integrativo
- No descuida el manejo del conocimiento factual
- Tolera errores ‘sensatos’ y audaces
- Promueve la autoevaluación
- Toma preguntas con seriedad

- Ofrece oportunidades para trabajar con materiales variados bajo diferentes condiciones
- Ayuda a los estudiantes a aprender a sobrellevar la frustración y el fracaso
- Recompensa el coraje al igual que el estar en lo cierto

Programas y procedimientos

Técnicas de asimilación de ideas

Algunos procedimientos para reforzar la creatividad consisten de técnicas específicas que pueden ser aprendidas y luego aplicadas en muchas situaciones diferentes, usualmente con el fin de obtener ideas (ej. lluvia de ideas, sinéctica, resolución creativa de problemas, métodos morfológicos, biónica, formación de imágenes, mapas conceptuales, el método KJ, o el método NM). La mayoría de estos son explicados por Torrance (1992) o Michalko (1998). Aunque estos son apropiados para el uso con niños de escuela, estos a menudo también son aplicados en negocios, por ejemplo en desarrollo del producto o en publicidad.

Probablemente lo mejor para saber de todo esto es la lluvia de ideas (Osborn, 1953), lo que ha llegado a ser un prototipo para un número de técnicas relacionadas. La lluvia de ideas clásico es una actividad en grupo en la cual cada miembro del grupo es motivado a proponer ideas sin ninguna limitación, no importa que tan inverosímil. La crítica no está permitida, debido a su efecto inhibitorio, especialmente el tan llamado ‘mata frases’ como ‘pero como lograrías que eso funcionara’, ‘nunca lograrás que administración te crea eso’, o ‘¿De dónde vas a sacar el dinero?’ La cantidad de ideas es importante al contrario de la calidad y ‘tomar riesgos’ al atacar tus ideas a la de los demás que están motivados. Existen varios procedimientos para seleccionar, grabar, evaluar y aparte de eso a la larga relacionar ideas con la realidad como lo son designar un ‘amanuense’ que escriba las ideas y luego las presente al grupo. Recientemente, la lluvia de ideas ha sido utilizado como un procedimiento individual o como un escenario de ‘grupo cuasi’. Como último caso, un número de personas están presentes simultáneamente, para así un grupo formal exista. Sin

embargo, personas individuales tienen sólo la idea de procedimientos de producción y no interactúan con los otros miembros del grupo hasta que logren alcanzar una etapa avanzada en el proceso (ej. cada persona ya ha planeado una solución individual).

En el método KJ, los miembros individuales del grupo inicialmente escriben en cartas sus ideas para definir el centro del problema en cuestión (una idea por carta). Las cartas son luego clasificadas por grupos en los cuales contienen conceptualmente declaraciones similares en la naturaleza del problema, y los diferentes grupos etiquetados que resumen la esencia del concepto subrayado en el grupo de cartas. Por ejemplo, un grupo que aplica el método para diseñar una nueva forma revolucionaria de transporte público podría tener la idea de varias declaraciones del problema que son clasificadas en las categorías ‘¿Cómo sería financiado?’, ‘¿Qué fuente de energía podría ser utilizada?’, ‘¿Cómo las rutas deberían ser planeadas?’, ‘¿Cómo se elevarían los niveles de seguridad?’, y ‘¿Qué tan especial sería el personal de entrenamiento requerido?’ En la segunda etapa, el grupo de soluciones es construido de similar manera.

Algunos procedimientos retienen el principio central de una producción de ideas sin obstáculos, pero que vaya más allá de una simple generación ciega de ideas. En los mapas conceptuales, por ejemplo, el tema central está escrito y luego una ‘lluvia’ de asociaciones grabadas, cada una de estas funciona como el inicio de una nueva idea con más asociaciones; para proseguir con el ejemplo de arriba, el tema ‘transporte público’ tal vez no incluya una lluvia de asociaciones incluyendo ‘pasajeros’, ‘horarios’, ‘vehículos’. Entre estas asociaciones de los ‘pasajeros’ tal vez sean ‘quejas’, ‘masas de la hora pico’, ‘evasión de tarifas’, y ‘seguridad’. ‘Horarios’ podrían evocar entre otras cosas ‘frecuencia’, ‘confiabilidad’, y ‘rutas’; y las asociaciones a ‘vehículos’ podrían incluir ‘comodidad’, ‘seguridad’ y ‘fuente de poder’. Las soluciones que se han encontrado al identificar modelos o tramas encontrados en el conjunto de asociaciones. Una trama que hace referencia a esta (totalmente ficticia) lluvia de asociaciones es el ‘incremento de los números de pasajeros al promover servicios frecuentes en vehículos cómodos, utilizando fuentes de energía socialmente aceptables, y cambiando horarios en rutas de alta densidad.’ (Esta ‘solución’ es banal, por supuesto, pero fue elaborada aquí puramente para efectos de ilustrar la naturaleza del procedimiento.)

El método jerárquico (ej. Butler y Kline, 1998) tiene que ver con un elemento de organización y estructura aún más fuerte. Aunque el elemento que genera grandes números de soluciones posibles es reservado, este método está basado en la idea de que la organización jerárquica de ideas (en vez de masa simples de ideas o cadenas asociativas) produce soluciones de mejor calidad. Soluciones sugeridas son clasificadas en las clases con base a un contenido común, y como en otras técnicas ya mencionadas. Subsecuentemente, jerarquías están formadas por la combinación de clases de nivel bajo en clases de orden superior, o por contraste, dividiendo clases de carácter superior a categorías de nivel inferior. En el transporte público, ejemplo ya presentado, una categoría de nivel superior podría ser ‘fuente de poder’. Este tal vez se podría dividir en ‘formas de energía’ y ‘métodos de aprovechamiento’. La categoría ‘formas de energía’ podría tener subcategorías menores en la jerarquía que serían aplicadas a cada forma identificada en el paso previo como ‘costo’, ‘disponibilidad’, ‘impacto ambiental’ y ‘factibilidad’. A un nivel mucho menor, ‘costo’ podría tener categorías como ‘impacto en los números de los pasajeros’, ‘impacto en la economía nacional’ y ‘formas alternativas de cobertura’.

La resolución creativa de problemas (CPS-siglas en inglés) está basado en el modelo de etapa de Wallas (ir a capítulo 3). Se puede decir que en su forma ‘clásica’ (Parnes, 19981) tiene que ver con cinco pasos en donde se puede aplicar de una manera sistemática al descubrimiento, investigación y la solución de problemas. Treffinger y colegas (Treffinger, Isaksen y Dorval, 1995) han introducido una etapa preliminar en el principio, con el resultado de que hoy el CPS se le conoce por tener seis pasos: dificultad del descubrimiento, hecho del descubrimiento, problema del descubrimiento, idea del descubrimiento, solución del descubrimiento, aceptación del descubrimiento. En este libro, Parnes (1981) analiza una serie de problemas con los lectores como efecto de realizar los pasos de forma automática, y así los mismos puedan reaplicar una y otra vez con los problemas nuevos. Treffinger (1995) amplió el entendimiento de CPS al enfatizar que no es meramente un ejercicio cognitivo: él centro más la atención al papel de otras personas en la fase de aceptación del descubrimiento, ambos creyentes y no creyentes. Una versión de niños de CPS ha sido publicada por Eberle y Standish (1985) , la cual está incluida en la Tabla 7.1 en las páginas a seguir.

Métodos de Enseñanza para Fomentar la Creatividad

Treffinger, Sortore y Cross (1993) reportaron en exceso de 250 grupos de material publicado que puede ser considerado como recursos de enseñanza para el fomento de la creatividad. La enciclopedia de métodos de Huczynski (1983) incluyó docenas que podrían ser aplicadas al enriquecimiento de la creatividad en niños de escuela, incluyendo ‘grupos de intercambio de ideas’, ‘estudio reflexivo’, ‘pensamiento lateral’ y ‘matemática’. Otros recursos consisten en juegos simples y específicos como ‘construcción de puentes’, ‘producción de ideas’, o ‘conexiones creativas’ (Cropley, 1992b). Otros tienen que ver con técnicas mentales que pueden ser aprendidas rápidamente y luego aplicadas en una amplia variedad de escenarios como una manera general de obtener ideas, como el procedimiento SCAMPER, originalmente desarrollado por Osborn. Este método asume la producción de lo novedoso simplemente tiene que ver con cambiar lo que ya existe, e incluye siete técnicas para el cambio: sustitución, combinación, adaptación, aumento, encontrar un uso diferente, eliminación, y reagrupación.

Muchos de los recursos de enseñanza que están ahora disponibles están relacionados con programas – que a menudo se basan en un modelo de creatividad, y a veces con substanciales materiales especiales – estos son utilizados sistemáticamente durante un periodo de al menos varias semanas (por ejemplo, un curso escolar de un año) con la intención de inculcar una disposición general de ser creativo. (Tales programas a menudo incluyen entrenamiento de varias técnicas). La Oficina de Patentes y Marcas (1990) dictaminó acerca de 25 de esos paquetes, y Treffinger, Sortore y Cross (1993) resumidamente describieron algunos; donde un grupo de ejemplos de dichos programas están resumidos en la Tabla 7.1.

Programas Populares y Comerciales

A los trabajos científicos de la fomentación de la creatividad se les suma un importante cantidad de publicaciones semi-científicas o populares con metas esencialmente comerciales ligadas a organizaciones (negocios/comercio, las fuerzas armadas, gobierno) e individuos (adultos interesados en auto-ayuda, profesores, padres). Muchos de estos fueron desarrollados por practicantes, no necesariamente investigadores o hasta profesores tradicionales. Probablemente los más conocidos son las publicaciones deBono en donde el mismo ha elaborado el concepto de ‘pensamiento lateral’ (deBono, 1970). Originalmente un practicante de medicina, que ha desarrollado no solo un gráfico y terminología pintoresca (ej. ‘agua’ y ‘roca’ algo lógico), pero también ha publicado el Programa de Pensamiento DoRT (deBono, 1978), un grupo de estrategias para el pensamiento creativo que ha sido ampliamente aplicado en negocios y educación. Michalko (1996,1998), un antiguo oficial en la *US Army*, ha llegado a ser recientemente prominente en los EE.UU. con los programas como *Thinkertoys* (destinado a estimular la creatividad empresarial la creatividad) o *Cracking Creativity* (auto-formación).

Programa	Nivel	Materiales	Objetivo de Promoción
<i>Imagi/Craft</i>	escuela primaria	grabaciones	sentir que sus ideas son

Tabla 7.1 Características principales de los más reconocidos programas creativos.

		dramatizadas de grandes momentos en la vida de inventores y descubridores famosos	importantes amplios horizontes aspiraciones profesionales de una forma creativa
Programa <i>Purdue</i> de Pensamiento Creativo	cuarto grado	Audio, acompañado de actividades impresas	Fluidez verbal y figurativa, flexibilidad, originalidad y elaboración
Programa de Pensamiento Productivo	quinto y sexto grado	folleto con caricaturas – usa principios de enseñanza programada	Estrategias de resolución de problemas
<i>Myers-Torrence Idea Books</i>	escuela primaria	libros de trabajo: ejercicios	Habilidades perceptuales y cognitivas como requisito de la creatividad
Resolución creativa de problemas	todos los niveles	ningún material en especial – hace un uso excelente de la lluvia de ideas	detectar problemas recolección de información detectar ideas detectar soluciones implementar soluciones
<i>Talents Unlimited</i>	todos los niveles	libros de trabajo basados en la idea de ‘pensamiento inventivo’, con el objetivo de la resolución de problemas énfasis en lluvia de ideas	pensar productivamente comunicación planeamiento hacer decisiones pronóstico

Tabla 7.1 Características principales de los más reconocidos programas creativos
(continuación)

Método de Entrenamiento Khatena	adultos y niños	ningún material en especial medios sencillos aportados por el profesor	alejarse de lo obvio transposición de ideas revisión de analogías reestructuración de información sintetizar de ideas
Programa Osborn-Parnes	colegio y universidad	ningún material en especial énfasis primordial en lluvia de ideas	obtención de muchas ideas distinguir la generación de ideas y la evaluación de ideas
Programa Clapham-Schuster	nivel universitario	ningún material en especial ejercicios de relajación definición de creatividad así como la combinación de ideas	obtención de ideas entendimiento de la creatividad utilización de técnicas meta cognitivas(fijar metas, expectativa del éxito, sobrellevar el fracaso)
Teatro Creativo	todos los niveles escolares	ejercicios que estén relacionados con el tacto, escucha y olfato de objetos comunes	imaginación descubrimiento conciencia sensorial control de emociones confianza en sí mismo humor

Tales libros están a menudo basados en descubrimientos académicos incluso cuando la conexión se ha perdido. Estos son técnicamente a menudo bien elaborados, con una extremada facilidad de lectura, fáciles de entender y plausibles. Además, contienen recomendaciones sensatas y humanas con frecuencia, las cuales muy pocas personas estarían en desacuerdo y muchas de ellas son indudablemente capaces de beneficiarse de ello. Sin embargo, hay problemas con más de esta literatura popular, los que fueron resumidos por Hruby (1999) – él fue analizando libros específicos, pero sus comentarios son muy pertinentes y pueden ser aplicados aquí de una manera más general; se quejó del entusiasmo por las reformas educativas, ya que pueden ‘dejar de ser lo que eran’. Entre otras debilidades definió: presentación de especulaciones, conjeturas e hipótesis como hechos establecidos; correlaciones confusas con relaciones causales; hacer radicales generalizaciones injustificadas que son también apoyadas inequívocamente por investigaciones o que son inclusive contradictorias por algunos descubrimientos. Todo esto lleva a conclusiones injustificadas acerca de las implicaciones de la investigación de los descubrimientos para la práctica; fracasando en el saber los factores que inhibieron la conversión de admirables recomendaciones en la práctica. Algunos libros populares proclaman una incompleta asimilación en los descubrimientos de la investigación al contener una panacea ‘revolucionaria’ que puede ser aplicada como manera de un grupo en algunas y todas las situaciones sin tomar en cuenta de los individuos en cuestión, las características especiales de la situación, o los factores personales o estructurales que facilitan o impiden la implementación de la buena práctica; moderación, flexibilidad, y sensibilidad es lo recomendado para su uso.

El Método Integral

La necesidad de considerar todos los factores

Aunque programas más recientes del tipo presentado en la Tabla 7.1 van más allá del conocimiento, resolución de ideas y toma de decisiones. Estos todavía se centran en aspectos cognitivos de creatividad inclusive si los factores como el concepto de sí mismo o aptitudes positivas en la resolución de problemas son a veces considerados. Una conceptualización limitada de la creatividad es inherente en los programas mientras lo que

se necesita es un método integral (Cropley, 1997b; Urban, 1997). Treffinger, Sortore y Cross también hacen hincapié en la importancia de lo que ellos llamaron ‘completo “sistema ecológico” de creatividad’ (1993). Esto tiene que ver con el reconocimiento del hecho de que la creatividad surge de la interacción entre un número de elementos que incluyen:

- El potencial creativo del individuo
- Otras propiedades psicológicas del individuo
- Aspectos del proceso creativo como pensamiento divergente
- Aspectos del ambiente como el grado de riesgo que se tomará
- Características especiales del trabajo como su grado de definición
- La naturaleza de la solución deseada como el nivel de lo novedoso que se aceptará

Debe de ser mencionado que todos, pero los tres primeros de estos son aspectos del trabajo, el escenario o la solución, no de la persona o el proceso. En otras palabras, no se puede llegar a fomentar la creatividad al enfocarse en sólo la persona como individuo. Treffinger, Sortore y Cross (1993) concluyeron que es posible fomentar la creatividad en un sentido ‘ecológico’ o ‘interaccionista’ pero que toda la gama de factores previamente mencionada debe ser especificada. Un simple ejemplo basado en la escuela puede ser visto al darse cuenta del efecto que las pruebas tienen en la creatividad; donde demandan la reproducción del grupo de factores en un lugar en el que solo niveles bajos en riesgo pueden ser aceptados (ej. donde el fracaso sería catastrófico) la tarea en sí (rechazo de lo novedoso o ambiguo) y el lugar (riesgo de intolerancia) incide fuertemente en contra de la creatividad. (Esto debería no verse como un argumento en contra exámenes o conocimiento factual. Es perfectamente posible construir exámenes o evaluar el conocimiento factual de manera que no bloquee la creatividad.)

Para poder incluir los programas en todo el sistema ecológico de creatividad es necesario especificar: 1) los factores que están relacionados con el desarrollo de la capacidad de los niños para ser creativos (por ejemplo, habilidades, motivación y propiedades personales); 2) los componentes del proceso creativo; 3) las características de un ambiente creativo y

facilitador; 4) la naturaleza de las interacciones entre estos factores. El análisis necesita ser capaz de integrar los resultados de la investigación mostrando la importancia simultánea de los factores en conflicto como el pensamiento divergente y convergente, motivación intrínseca y extrínseca, o características de la personalidad aparentemente contradictorias. Un modelo apropiado es presentado en las secciones siguientes.

La persona: el modelo componencial

Urban (1990) analizó las interacciones que conducen a la creatividad al distinguir un número de ‘componentes’ que trabajan juntos. Estos se enfocan en la persona pero también en las relaciones entre las características de los aprendices y el escenario. El modelo está basado en seis componentes, cada uno un grupo de subcomponentes que trabajan juntos para y en el proceso creativo dentro de un marco de condiciones ambientales (ver Figura 7.1). Los primeros tres componentes que son cognitivos por naturaleza son:

1. Conocimiento general y pensamiento base
2. Conocimiento base específico y habilidades específicas del área
3. Pensamiento divergente y actuación

Los otros tres componentes que representan propiedades personales del individuo son:

4. Concentración y compromiso de tareas
5. Motivación y motivos
6. Transparencia y tolerancia en la ambigüedad

El modelo (para más detalles véase Urban, 1990,1994, 1995a, 1997, 2000) enfatiza que los elementos de la creatividad forman un sistema interactivo y entre sí dependiente. Ningún componente solo es suficiente o responsable por todo el proceso creativo que conduce a un producto creativo. Los (sub)componentes son utilizados para participar o determinar el proceso creativo para discrepar grados y trabajo con subcomponentes o combinaciones de subcomponentes que difieren. Cada (sub)componente juega un papel en cierta etapa o fase del proceso creativo en cierto nivel o situación. Cada componente es un prerrequisito para, y al mismo tiempo un resultado de, para otros. Un ejemplo sencillo que el pensamiento divergente asociativo es facilitado por la posesión de un profundo dominio específico del

conocimiento, amplio, percepción abierta e interconexión del proceso y almacenaje de información (ver como ejemplo Capítulo 2). Otros subcomponentes relacionados son la resistencia para agrupar la presión que es necesaria para el comportamiento no conformista y la autonomía del pensamiento, al menos en ciertas ocasiones y escenarios (como el aula). Hacer asociaciones remotas es más fácil para la gente que está lista para tomar riesgos, alegría y disposición a experimentar numerosa estimulación y respuestas variadas, y el interés apasionado que conduce a la tolerancia de ambigüedad.

El método integral muestra que óptimas condiciones para la creatividad existen cuando todas las dimensiones (ej. las características de la persona, la situación, la tarea, y la solución) son favorables. Donde este no es el caso (probablemente el usual estado de los acontecimientos) diferentes combinaciones de favorables y desfavorables circunstancias que dificultarían o facilitarían la creatividad en diferentes maneras. Por ejemplo, las medidas necesitadas para promover la creatividad en personas que poseen las características personales necesarias, pero se encuentran en un ambiente desfavorable donde soluciones novedosas podrían no ser aceptadas y diferirían de aquellas requeridas por personas en un escenario favorable, quienes sin embargo, escasean en la iniciativa para producir algo novedoso. Como fue señalado en el capítulo 6, lo que se requiere para trabajar en promover la creatividad en un individuo en particular es por consiguiente, un diagnóstico diferencial de la creatividad en persona. Los diferentes tipos de pruebas para creatividad que ahora están surgiendo podrían proveer las herramientas para esto (ver Capítulo 5 y 6). Las dimensiones de dicho análisis fue presentado en Tabla 6.3 (ver p 131).

Reforzando la Creatividad en Ámbitos Educativos

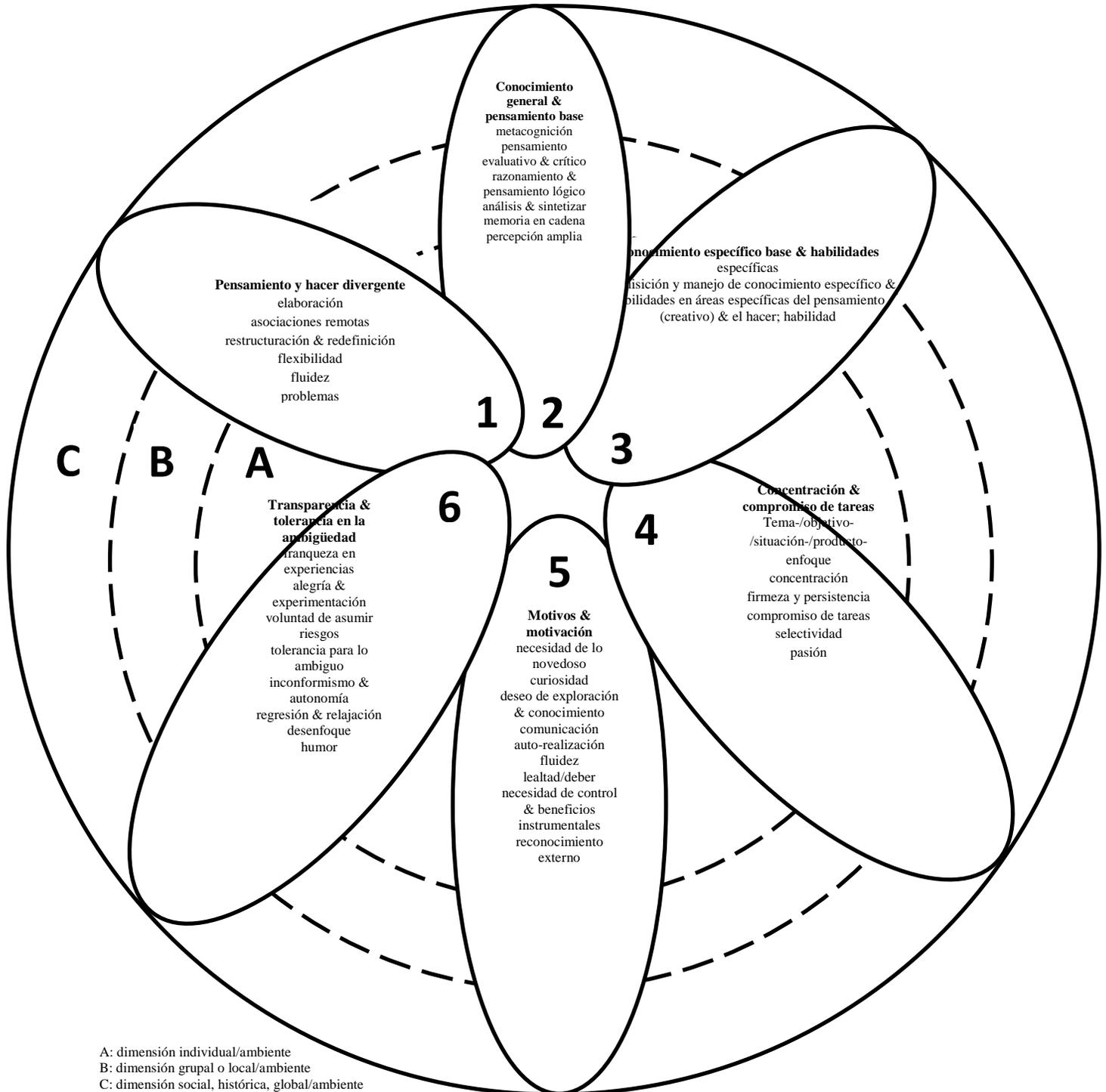


Figura 7.1 El modelo componencial de creatividad

Fomentando la creatividad en el aula

¿Qué necesita ser fomentado?

Los análisis en secciones anteriores hacen posible indicar en términos generales algunas de las cosas que necesitan ser reforzadas en el aula. Dándole seguimiento al modelo de Urban estos están divididos aquí – en el caso de las características del individuo – en características cognitivas, personales, y motivacionales.

Aspectos Cognitivos

Tomando en cuenta primero el dominio cognitivo, fomentar la creatividad en niños de escuela requeriría la promoción de:

- Experiencia variada y rica en muchos escenarios diferentes
- Un fondo de conocimiento general
- Conocimiento especializado
- Habilidades analíticas y de síntesis
- Habilidad para ver conexiones, superposición, similitudes e implicaciones lógicas (pensamiento convergente)
- Habilidad para hacer asociaciones remotas, enlazar aparentemente separa campos y forma nuevos pensamientos divergentes
- Preferencia en complacer en vez de asimilar
- Habilidad de reconocer y definir problemas
- Habilidad de planear su propio progreso de aprendizaje y evaluación (habilidades metacognitivas o ejecutivas)

Personalidad

En el caso de la personalidad, la creatividad requiere la promoción en niños de:

- Transparencia para nuevas ideas y experiencias
- Aventura
- Autonomía
- Fortaleza del ego

- Auto-evaluación y autoestima positiva
- Aceptación de todos (incluso contradictorios) los aspectos propios de un individuo
- Preferencia por la complejidad
- Tolerancia por lo ambiguo

Motivación

Transformar la motivación a los resultados, especialmente aquellos presentados en el capítulo 3, sugiere que los profesores deben de lograr fomentar en los estudiantes:

- Un concepto de creatividad y una actitud positiva para ello
- Curiosidad
- Disposición de arriesgarse, aun estando equivocados
- Optar por experimentar
- Compromiso, persistencia y determinación con las tareas
- Disposición a tratar de hacer tareas dificultosas
- Deseo por la novedad
- Libertad de dominación por recompensas externas (motivación intrínseca)
- Buena disposición para aceptar un reto
- Buena disposición para tomar riesgos

Interacción con el ambiente

Las dinámicas y mecánicas del sistema funcional componencial no son, sin embargo, totalmente determinadas por aspectos personales. Están altamente dependiendo de desalentar/inhibición versus cultivación/estimulación/inspiración de influencias de los variados sistemas ambientales en donde individuos creativos llegan a ser activos. Estos se pueden clasificar:

1. El individuo, dimensión subjetiva, con el material directo y situacional, y el ambiente social
2. La dimensión local y grupal con familia, grupo de pares, sistema educativo de escuela y local (el micro-ambiente)
3. La dimensión social, histórica, global con las condiciones culturales, políticas y científicas (el macro- y meta-ambiente)

Un producto debe expresarse a otras personas y al menos ser tolerado por los mismos (valoración socio-cultural) si ha de ser llamada como creativa; lo que Csikszentmihalyi

(1996) llamó un ambiente ‘agradable’ es vital. Por lo tanto, macro- y meta-ambientes están claramente irrelevantes pero no serán considerados en detalle aquí desde que ya ha sido enfatizado en muchos lugares, la meta no es crear aclamados genios creativos, sino individuos que puedan obtener ideas, tratar algo nuevo, tomar riesgos y demás en relación al micro-ambiente de la casa o el aula.

Los efectos más obvios de estos escenarios son que inhiben la creatividad. Por ejemplo, cuando los profesores y compañeros de clase son intolerantes a las disimilitudes, rechazan lo novedoso o las sorpresas, o imponen sanciones en contra de fracasos ‘inspirados’, el efecto es desalentar la disposición de los alumnos de partir de lo seguro y convencional. Esto significa que la creatividad requiere de parte de la persona que la quiere infundir:

- Independencia e inconformidad
- Conocimiento de las reglas sociales y disposición a ejecutarlas dentro de las mismas (incluso cercanas al límite)
- Coraje a arriesgar el estar equivocado y reír de ello
- Habilidad para comunicarse en una manera que todos puedan comprender y aceptar

La otra parte del ambiente social, la creatividad requiere de:

- Aceptación a lo diferente
- Transparencia y tolerancia de la variabilidad
- Ausencia de sanciones rígidas en contra de (inofensivos) errores
- Provisiones para un clima creativo

Las secciones a seguir proveen directrices en como los requisitos descritos en esta sección pueden ser implementados.

Practica facilitadora en el aula

Introducción de la educación abierta

El concepto pedagógico de enseñanza y aprendizaje abiertos parece proveer las condiciones esenciales para fomentar la creatividad (Urban, 1995b,1996). Cuando se adoptan por profesores muy competentes, la enseñanza y aprendizaje abiertos se refieren a:

- Ofrecer enriquecimiento significativo de los horizontes perceptuales de los niños
- Disponer de trabajo auto-dirigido, habilitando un grado mayor de iniciativa, espontaneidad, y experimentación sin temor a sanciones en contra de soluciones incorrectas, errores o malentendidos
- Motivar y aceptar comportamiento constructivo e inconformista
- Motivar y aceptar ideas originales
- Proveer materiales retadores y estimulantes para el aprendizaje
- Creación de condiciones organizacionales y estructurales que permitan distribución de papeles reversibles, temas y problemas, así como compartir ideas
- Proveer soporte retroalimentación positiva para el cuestionamiento y exploración del comportamiento y descubrimiento de problemas, y no solo resolución de problemas
- Fomentar la identificación(aprendizaje) en el niño con actividades de escuela por medio de la auto-determinación y responsabilidad
- Apoyar el desarrollo positivo de auto-evaluación y un auto-concepto favorable
- Incrementar autonomía en el aprendizaje por medio del reconocimiento y auto-evaluación del progreso
- Hacer posible para los niños el experimentar la creatividad social y la ‘extra creatividad’ durante las interacciones en grupo y a través del conjunto de proyectos con parejas auto-seleccionadas
- Reducir estrés en alcanzar y evitar estrés negativo al introducir actividades alegres

- Fomentar la concentración intensa y compromiso de tareas a través de una alta motivación e interés en temas auto-seleccionados
- Crear una atmósfera libre de ansiedad y presión del tiempo sin abandonar el sentido de la responsabilidad
- Cultivar la sensibilidad, flexibilidad y pensamiento divergente

Este tipo de concepto implica un cambio en el papel del educador o profesor que no es más que sólo un instructor, evaluador, censor, y autoridad pero estimulador, moderador, estabilizador, ayudante, mediador, asesor, amigo, observador participativo, iniciador, compañero, instructor, organizador, experto, mentor y modelo (Urban, 1996).

Estimulando la creatividad

Fomentando la creatividad es una parte integral de la educación y debe de ser un principio guiador para la enseñanza de todos los niños. No debe de ser reducido a una colección de un grupo de ejercicios utilizados como moderadores del tiempo como parte de un 'programa creativo' como la discusión de técnicas y programas especiales anteriores. El deseo de fomentar la creatividad está en el corazón de la filosofía o principio que se debería haber debajo de toda enseñanza y aprendizaje en todas las materias y a toda ocasión. Esta sección contiene un número de recomendaciones generales para profesores quienes desean implementar relevante 'práctica' en sus aulas. Aunque esta formulado para profesores en las recomendaciones para escuela, podría como principio ser implementado en otras instituciones educativas así como en escenarios como los del lugar de trabajo, donde quiera que exista una necesidad por la producción e innovación creativa. Estas recomendaciones están basadas en Urban (1996; ver también Cropley y Urban, 2000):

1. Estimula y mantiene la atmósfera de un grupo creativo que permite a los aprendices a hablar, pensar y trabajar libres de estrés y ansiedad y sin temor a las sanciones.
2. Evita presión de grupo y factores como la envidia relacionada con competencia pero permite y apoya un clima cooperativo.

3. Trata de evitar y prevenir reacciones negativas o sanciones por compañeros de clase.
4. Provee una adecuada alternación de periodos de actividades y relajación que fomentan la reflexión.
5. Demuestra y aprecia el humor.
6. Estimula y apoya el juego libre y la manipulación de objetos e ideas (ej. ‘¿Qué pasa si...?’).
7. Apoya la auto-iniciación de cuestionamiento y aprendizaje
8. Provoca y provee para situaciones retadoras, estimulantes, o que requieran comportamiento creativo.
9. Tener cuidado con el dar retroalimentación rápida o temprana, promoviendo patrones rígidos o de estereotipo en el comportamiento o soluciones.
10. Actuar como modelo para y apoyar el cuestionamiento constructivo de reglas o hechos o patrones indispensables parecidos.
11. Trata de evitar en lo posible preguntas ‘sugestivas’ o preguntas que requieren una simple respuesta de ‘si/no’.
12. En vez de preguntas, trata de formular oraciones completas que estimulen o provoquen preguntas por los estudiantes.
13. No proveer estrategias para el descubrimiento de soluciones muy rápidas, pero en cambio dar pistas paso a paso para estimular el pensamiento independiente.
14. Permitir errores y malentendidos (mientras que no sean hirientes en lo físico o psicológico para un niño u otros).
15. Interpretar errores como rasgos del individuo y esfuerzo constructivo hacia una solución auto-detectada.
16. Trata de encontrar la estrategia que guíe al error (análisis de error cualitativo).
17. Trata de hacer a los estudiantes sensibles al estímulo por medio de diferentes aspectos del ambiente (material, simbólico, social).
18. Apoya el interés en la adquisición de conocimiento en una amplia variedad de diferentes áreas.
19. Da estimulación y ejemplos para investigación sistemática, alternación de ideas, historias, declaraciones, presentaciones, etc.

20. Demostrar tolerancia y apreciación en pensamientos inusuales, ideas originales, o productos creativos.
21. Enseñe a los estudiantes a aceptar, reconocer apreciar su propio comportamiento de pensamiento creativo y de producción, así como en otros.
22. Proveer material estimulante para la elaboración de ideas.
23. Apoye y de importancia a la completa elaboración o realización (todas las implicaciones) de ideas creativas.
24. Desarrolle y demuestre crítica constructiva no sólo criticismo.
25. Haga que los estudiantes sean sensibles a posibles complicaciones y consecuencias de soluciones.

Algunas ideas de lo que hacen estos procesos podrían significar que en la práctica diaria se puede obtener de los ejemplos siguientes. Los contenidos podrían conllevar a que los las experiencias de los estudiantes afuera de la escuela, por ejemplo campamentos, proyectos fuera de la escuela, pasatiempos, o inclusive compras ('al introducir un aprendizaje abierto: se ofrece enriquecimiento significativo en los horizontes perceptuales del niño'). El profesor podrá ir más allá de los escenarios de evaluación en donde las respuestas están destinadas a ser correctas o incorrectas e incluyen secciones que son obsoletas. Los estudiantes podrán requerir una descripción o evaluación del pensamiento que los guíe a la mejor respuesta que pueden encontrar a esas preguntas, y las notas pueden ser basadas en esta evaluación. Los estudiantes se les puede asignar problemas en cualquier otro contenido para resolver en grupos y ser requerido para entregar reportes de manera que el grupo facilitó o inhibió la resolución de problemas ('la introducción de un aprendizaje abierto: hace posible para los niños experimentar la creatividad social').

Para cambiar a materias específicas, en historia a cambio de preguntar por la lista de causas de la Guerra de Independencia de América un profesor puede preguntar a los estudiantes que describan lo que el mundo moderno seria si los ingleses hubieran tomado por un hecho que la representación de las colonias norteamericanas en la casa de los comunes. En matemáticas a los estudiantes se les puede preguntar que indiquen las consecuencias de la geometría, ingeniería o la vida real si fuera descubierto que los ángulos del triángulo no es de 180 y de 200. En las lenguas modernas (alemán, francés, o ruso) se les podría asignar el

explicar los problemas para expresarse en relación a significado y si esto incrementara, si los verbos reflexivos dejaran de existir en el idioma en cuestión, o el demostrar los medios por cuales un idioma sin utilizar los verbos reflexivos (como inglés) resuelve el problema de comunicación creando un significado debido a su ausencia.

Estos ejemplos cubren solo un minuto de todas las disciplinas y niveles del espectro que existen en primaria, secundaria, y educación terciaria. Estos están presentados aquí meramente como ilustraciones que dan una idea de lo que se requiere en la práctica según las directrices descritas arriba. Vale la pena enfatizar que estos ejemplos no están diseñados para legitimar la ignorancia bajo el pretexto de ser creativo. Estas respuestas tendrían el objetivo de combinar la producción de lo novedoso y una producción ortodoxa, en un proceso que es visto en este libro como el corazón del comportamiento creativo.

Respuestas relevantes y efectivas a los ejemplos sugeridos arriba serian el requerir un conocimiento sólido en el campo en cuestión además de producir novedad. Alguien por ejemplo que no sabía que eran los verbos reflexivos no podría aplicar fantasía para analizar su importancia en un significado en específico. Volviendo a la pregunta de la Guerra de Independencia de América, la respuesta, ‘la palabra “aventurero político” no existiría en el idioma inglés porque la guerra civil no habría tomado lugar desde la abolición del ejército en Gran Bretaña en 1833 que hubiera aplicado a las colonias americanas también.’ En contraste, ‘Los EE.UU. habría tenido a el rey Bill, la reina Hillary y la princesa Chelsea’ esto tiene que ver con una idea de novela, que es cierta, pero sin ningún conocimiento histórico profundo o entendimiento (solo cuasi creativo), mientras ‘Democracia y la grandeza del espíritu humano sería pronto un triunfo otra vez por las fuerzas de opresión y reacción’ que esta simplemente algo cautivador que pudo haber sido aplicado a cualquiera de las miles de preguntas (cuasi creativo).

Estructura Base Para Inventario

La creatividad no es simplemente un asunto de ayudar a que los niños sean mejores al tener una serie de ideas en lo posible, en una brevedad de tiempo posible. Por lo contrario, esto tiene que ver con ambas: la persona y todos los aspectos del desarrollo personal así como todas las fases del proceso creativo. Profesores necesitan directrices que los ayuden a

revisar sus propias prácticas de manera que evalúen que tan lejos su enseñanza ha ido fomentando el desarrollo de los niños de su pensamiento, aprendizaje, y actuación creativa. Las preguntas que se encuentran abajo dan dichas directrices. Están organizadas de acuerdo a los modelos del grupo de componentes y se refieren a la enseñanza en la clase en todos los niveles. Su intención es proveer un marco para los profesores para evaluar su práctica en el aula, al preguntarse ellos mismos las preguntas, los profesores pueden evaluar que tan lejos se han llegado a la ‘creatividad-fomento’ como profesores. Encada caso la respuesta indica la creatividad y fomento en la práctica que debe de ser lo obvio por el material presentado con anterioridad. La sección está basada en el trabajo de Urban (1996; ver también, Cropley y Urban, 2000).

Componente 1: pensamiento divergente

- ¿Está haciendo preguntas permitidas o apreciadas?
- ¿Es el profesor abierto y sensitivo a problemas de los estudiantes?
- ¿El profesor trata de hacer conciencia en los niños acerca de preguntas abiertas, sensibles a su ambiente y dispuestos de usar todos sus sentidos?
- ¿Los problemas son simplemente presentados, o (al máximo grado posible) descubiertos?
- ¿Son las respuestas pre existentes simplemente introducidas?
- ¿Son el tiempo y la organización los que permiten más de un intento en encontrar una solución?
- ¿Son los objetos y temas considerados desde diferentes aspectos?
- ¿Son las fases o las maneras y/o metas/productos mantenidos como abiertos?
- ¿Son los estudiantes motivados a no siempre estar satisfechos con la primera solución correcta?
- ¿Son los métodos o soluciones – originalmente – esperados y apreciados?
- ¿En general, algo sucede (en la escuela) que pueda ser llamado ‘pensamiento divergente’, o es el aprendizaje nada más que regurgitación de conocimiento acumulado que ha sido obtenido como libros de texto o profesores?

Componente 2: conocimiento general y pensamiento base

- ¿Son las tareas de aprendizaje requeridas y promovida en amplia y diferenciada percepción o estas restringen el enfoque?
- ¿El aprendizaje usa diferentes canales sensoriales y varia métodos para que así las experiencias y conocimiento puedan ser ampliado y accesibles en el almacenaje de la memoria en varias maneras?
- ¿Es analizada la estructura del aprendizaje de objetos y materias?
- ¿Hay un enfoque en el proceso de aprendizaje no simplemente en el resultado?
- ¿Son los métodos de solución cuestionados u optimizados?
- ¿Son preguntas como las de ‘¿por qué?’ preguntadas y respondidas de manera que las relaciones de causa-efecto pueden ser estudiadas?
- ¿Hay instrucción en análisis sistemático y síntesis de problemas, temas, hechos, situaciones, etc.?
- ¿Hay riesgos que requieren razonamiento inductivo y deductivo?
- ¿Es evaluación preguntada o deseada?
- ¿El proceso de aprendizaje siendo explícito y reflejado está por encima de los estudiantes de manera que el pensamiento meta-cognitivo es iniciado y extendido?

Componente 3: conocimiento específico base y habilidades específicas

- ¿Es el desarrollo de intereses especiales motivado, por ejemplo por medio de aditivos o provisiones extra—curriculares, sistemas guías, competencias, etc.?
- ¿Son los intereses individuales traídos indicados para el trabajo de escuela?
- ¿Hay posibilidades u oportunidades para los estudiantes para obtener experiencia de manera profunda en los estudios?
- ¿Son realmente apreciados la experiencia en los niños y expertos?

Componente 4: concentración y compromiso de tareas

- ¿Es una ocupación continua con una actividad especial permitida o apoyada (por ejemplo, investigación de un proyecto que se lleve a cabo todo el año)?
- ¿Es el horario y la organización de la escuela apoyadas como actividades?
- ¿Es el compromiso de tareas evaluado?

- ¿Hay una expectativa de que las tareas tiene que ser terminadas?
- ¿Son los niños apoyados en reconocer y evitar distracciones?
- ¿Cuál es el papel de auto-evaluación y recompensa externa?

Componente 5: motivos y motivación

- ¿Son las preguntas de los niños aceptadas y expandidas a cierto límite?
- ¿Es la curiosidad de los niños estimulada y apoyada?
- ¿Hay oportunidades de auto-dirigir el aprendizaje y descubrir el aprendizaje para apoyar y promover motivación intrínseca?
- ¿Son los intereses de los individuos apreciados y apoyados?
- ¿Es la repetición innecesaria apoyada?
- ¿Pueden los niños identificar con su trabajo?

Componente 6: transparencia y tolerancia en la ambigüedad

- ¿Es la escuela solo un lugar para la enseñanza tradicional, pero un lugar para vivir, de diversión, y de aventura (mental)?
- ¿La enseñanza trae consigo el mundo real a la escuela? ¿La enseñanza alcanza a la realidad?
- ¿Es la escuela un lugar para la fantasía e imaginación?
- ¿Es la escuela un lugar para el eu-estrés (buen estrés) y relajación?
- ¿Hay algún lugar para la risa (que no sea al costo de otros) y apreciación del humor?
- ¿Es el profesor capaz de aceptar un resultado de manera abierta para una unidad en enseñanza?
- ¿Hay oportunidades de explorar e investigar objetos de manera alegre y experimental?
- ¿Hay errores permitidos o son rápidos y fáciles de corregir los resultados?
- ¿Es la individualidad y singularidad de cada persona apreciada o se demanda un comportamiento conformista?

Se espera que por medio de preguntarse repetidamente las preguntas, los profesores puedan evaluar su propio desempeño en la práctica de enseñar, y modificarla de manera que lleguen a ser más compasivos y facilitadores en la creatividad. Apropiadamente modificadas, las directrices para auto-evaluación pueden ser aplicadas a todos los niveles de educación e incluso al manejo de prácticas. Finalmente, las mismas pueden también ser aplicadas por padres en relación a su comportamiento al educar a sus propios hijos.

Reflexión

Para mí la palabra “traducción” o la acción de “traducir” se puede explicar cómo el acto que se realiza al interpretar ideas, frases o palabras de manera que comunique el mismo o una aproximación del mensaje original en otro idioma. Este proyecto de traducción ha sido un amplio proceso de aprendizaje en donde puse en práctica las técnicas de traducción que se me enseñaron a lo largo de mi enseñanza en la ULACIT. Debo admitir que la serie de traducciones realizadas durante mis cursos de Traducción Inglés-Español, Traducción Español-Inglés, y Traducción de Textos Literarios; me ayudaron a facilitar el proceso de traducir este capítulo “Reforzando la Creatividad en Ámbitos Educativos”. En lo personal, trate de mezclar o incorporar tanto como pude y debo admitir que este texto fue muy complicado de traducir ya que el vocabulario es muy complejo, al igual que las explicaciones de los ejemplos que están en el texto. Por eso concuerdo con Newmark (1999) en que la traducción del léxico son uno de los pasos a seguir al interpretar un texto, es una de las dificultades principales que se afrontan debido a que su complicación radica en palabras, colocaciones y locuciones o modismos estereotipados; que también se le unen a los neologismos y palabras que son definitivamente “incontrables” (que por lo general se deja en la lengua original, con comillas o en cursiva; y también se mantiene igual cuando su aceptación es del todo de su lengua original, y su traducción causaría que se pierda el sentido: películas, nombres específicos, programas, etc.). Además, se debe tomar en cuenta que la mayoría del léxico poseen cuatro tipos de significados: 1. Físico o material, 2. Figurado, 3. Técnico, y 4. Coloquial. Esto hace de nosotros unas “máquinas inteligentes” que encuentre un sentido lógico y elija cuál de los significados se utilizaría para lograr la concordancia requerida en el texto.

Según Newmark (1999) hay algo muy importante a considerar a la hora de traducir y lo cual me gustaría tomar como base de lo realizado hasta ahora en este proyecto de traducción: la relación entre el traducir y la teoría de la traducción. Esta teoría de traducción pretende ser un vínculo continuo entre la teoría de traducción y la práctica, y se deriva de un esbozo de teoría de la traducción que propone que cuando el fin principal del texto es de transmitir información y convencer al lector, el método de traducción debe ser natural; si el texto es de expresión del estilo peculiar, innovador o estereotipado y autoritario de un autor, ya sea un poema, el discurso de un primer ministro o un documento legal, el traductor tiene

que reflejar en su versión cualquier desviación de un estilo natural. Esto es porque la naturalidad es un detalle considerado dentro de la gramática y la léxica, como se diría “piedra de toque” en todos los niveles de un texto. Y es por eso, de la importancia de lo que hablaba mi profesora Katia Jiménez, con respecto a que la traducción tiene que ser un brote de naturalidad que refleja al lenguaje y una supuesta realidad, donde las tres funciones del lenguaje – 1. Expresiva (autoritativa), 2. Informativa, y 3. Vocativa (directiva o persuasiva) – se unen para lograr el producto de una traducción.

Siempre lo más importante a hacer es lograr ser invisible ante las palabras del autor del texto original, ya que nuestro trabajo es transmitir en su mayor cantidad posible, la voz del autor y no hacer de su escrito nuestro. Otro aspecto a tomar en cuenta es el público a quién se le va a “hablar” debido a la escogencia de palabras (aunque muchos lugares son los que determinan la manera de traducción, y se podría decir que en la mayoría prefieren una traducción lo más cercano posible a la original), y uso de métodos como lo son ‘la traducción palabra por palabra’, ‘la traducción literal’, ‘la traducción fiel’, ‘la traducción semántica’, ‘la adaptación’, ‘la traducción libre’, ‘la traducción idiomática’ y ‘la traducción comunicativa’ (a veces una mezcla de varias) ; y otras técnicas o temas como el vocabulario, la cultura, el tipo de texto.

A lo largo de mi traducción aplique mucho de lo mencionado con anterioridad, en combinación con la aplicación de la gramática, la cual se considera la columna vertebral de todo texto. Este capítulo describe las razones por las cuales la creatividad es necesaria, cómo funciona y como puede ser fomentada; lo mismos que la escases de la misma en la clase como un problema en la educación. Este capítulo motiva a trabajar en la creatividad en diferentes escenarios o ámbitos de trabajos, pero aún más importante, como desarrollar o poner en práctica las directrices que van a ayudar al conocimiento y desempeño del educador en el aula. Esta traducción me brindo un conocimiento profesional muy extenso, ya que el texto está dirigido a profesores, padres, y estudiantes que quieran mejorar sus habilidades en el campo educativo. A su vez, me ayudó a recordar lo aprendido y probarme a mí misma como ser capaz de lograr ser esa persona invisible ante las palabras del autor. Principalmente, me gustaron todos los temas que se trataron pero lo que más me gustaron fueron “El Método Integral”, y el “Fomento de la Creatividad en el aula”; porque son parte

importante de mi profesión.

Bibliografía

Dictionary. (2011). Dictionary. Retrieved in August 17th, 2011 from <http://www.dictionary.com/>

Cambridgedictionary. (2011). Cambridgedictionary. Retrieved in August 17th, 2011 from <http://dictionary.cambridge.org/>

Merriam-webster. (2011). Dictionary. Retrieved in August 17th, 2011 from <http://www.merriam-webster.com/>

Newmark, P. (1999). *Textbook of Translation*. España: Ediciones Cátedra.

TheFreedictionary. (2011). Thefreedictionary. Retrieved in August 17th, 2011 from <http://www.thefreedictionary.com/>

Wordreference. (2011). Dictionary. Retrieved in August 17th, 2011 from <http://www.wordreference.com/>

Anexos