



## Universitat de les Illes Balears

Facultad de Psicología

### Trabajo de Fin de Grado

# Relación entre las creencias sobre la creatividad y los estilos de enseñanza.

Maria Garcia Mateu

**Grau de Psicologia**

Año académico 2019-2020

DNI de la alumna: 43474866-J

Trabajo tutelado por Rosabel Rodríguez Rodríguez  
Departamento de Pedagogía aplicada y psicología de la educación.

Se autoriza a la Universidad a incluir este trabajo en el Repositorio Institucional para su consulta en acceso abierto y difusión en línea, con finalidades exclusivamente académicas y de investigación.	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Palabras clave del trabajo: creatividad, mitos y creencias, estilos de enseñanza, educación primaria.

**RESUMEN:**

La educación tiene un papel importante en el desarrollo de la creatividad. El personal docente tiene la capacidad de estimular la creatividad del alumnado a través del estilo de enseñanza. Sin embargo, muchos factores influyen en el estilo de enseñanza del profesorado. Las teorías implícitas son un conjunto de creencias o la ideología que se tiene referente a un tema y éstas condicionan el estilo de enseñanza. Otros factores influyentes son (Martínez Geijo, 2009) la experiencia o la formación. El presente estudio plantea si las creencias sobre la creatividad del personal docente influyen en un estilo de enseñanza más abierto, innovador o creativo, además de considerar otras variables como la experiencia o la formación del profesorado. Para la consecución de los objetivos se utiliza el Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) de Martínez Geijo (2009) para evaluar los estilos de enseñanza más un cuestionario con 15 afirmaciones de concepciones sobre la creatividad, y se aplica en una muestra de 119 docentes de educación primaria de las Islas Baleares. El análisis de datos revela que no existe una relación significativa entre la baja tasa de error en las concepciones sobre la creatividad y las puntuaciones del CEE en un estilo abierto. Tampoco se encuentran relaciones significativas entre la experiencia o la formación y las puntuaciones del CEE en los distintos estilos. Se concluye una falta de discriminación del CEE, que dificulta la validación de las hipótesis.

**Palabras clave:** creatividad, mitos y creencias, estilos de enseñanza, educación primaria.

**ABSTRACT:**

Education has an important role in the development of creativity. Teachers have the role of stimulating students' creativity. However, there are many factors that cause differences between each teaching style. There is something like the implicit theories, that are described as a set of beliefs and an ideology on a specific subject, and can condition the teaching style. Other factors that can condition the teaching style, are the (Martínez Geijo, 2009) experience or education. The present study set out the relation between the teacher's beliefs about the creativity and a more open, innovative or creative teaching style. Besides considering other variables such as experience or training. To achieve the objectives, has been used two tests and applied to a sample of 119 teachers in primary education of the Balearic Islands: Teaching Styles Questionnaire (CEE) of Martínez Geijo (2009) is used to evaluate teaching styles and a questionnaire of 15 affirmations of conceptions about creativity. Data analysis reveals that there is no significant relationship between the low mistake rate in the creativity conception questionnaire and the CEE variables in an open style. Neither are there significant relationships between experience or training and the scoring in CEE on the different styles. It concludes a lack of discrimination of the CEE, which makes it difficult to validate the hypotheses.

**Key words:** creativity, myths and beliefs, teaching styles, primary education.

## ÍNDICE

<b>1. MARCO TEÓRICO.</b>	<b>4</b>
1.1. ¿QUÉ ES LA CREATIVIDAD?	4
1.2. EL PARADIGMA CLÁSICO DE LA CREATIVIDAD.	6
1.3. EL PARADIGMA DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA CREATIVIDAD.	10
1.4. MITOS Y CREENCIAS SOBRE LA CREATIVIDAD.	11
1.5. LA CREATIVIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.	16
1.6. ESTILOS DE ENSEÑANZA.	17
<b>2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.</b>	<b>21</b>
2.1. OBJETIVOS GENERALES.	21
2.2. PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS.	21
<b>3. METODOLOGÍA.</b>	<b>22</b>
3.1. MUESTRA.	22
3.2. INSTRUMENTOS Y PRUEBAS.	23
3.3. PROCEDIMIENTO.	24
3.4. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS.	24
<b>4. RESULTADOS.</b>	<b>26</b>
<b>5. CONCLUSIÓN, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y APORTACIONES FUTURAS.</b>	<b>32</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</b>	<b>38</b>
<b>7. ANEXOS.</b>	<b>41</b>
Anexo A. Concepciones sobre la creatividad.	41
Anexo B. Estadísticos descriptivos de la muestra.	46

## **1. Marco teórico.**

### **1.1. ¿Qué es la creatividad?**

Como punto de partida, la contextualización del concepto de la creatividad resulta fundamental como introducción para este trabajo. La creatividad ha sido considerada una de las herramientas características y propias de los individuos. La utilidad de la creatividad consiste en favorecer la evolución, individual y colectiva, de la especie humana (De la Herrán, 2000). Se relaciona y forma parte de muchos campos del conocimiento y disciplinas de nuestro mundo, como el arte, la filosofía, administración, la política, la educación, la música, la ciencia, etc. A pesar de su relevancia, desde el punto de vista psicológico resulta difícil llegar a una definición estándar y a un punto de entendimiento común. Por eso, integrar y analizar los distintos modelos, teorías y definiciones que abordan la naturaleza de la creatividad, es la forma más adecuada de introducir dicho constructo (Araya, 2005).

En el campo de la psicología, se han desarrollado distintas perspectivas sobre la creatividad en función de corrientes conductistas, asociacionistas, la Gestalt, psicoanalíticas, humanistas o cognitivistas, y todas ellas difieren en la forma de enfocarla. Incluso Piaget usaba el término “constructivismo” para referirse a la creación o reinención de conocimientos en el aprendizaje y relacionarlo con el concepto de creatividad (Esquivas Serrano, 2004).

Para empezar, en la literatura encontramos autores que abordan la creatividad mediante sus investigaciones y dedican muchos estudios a definirla mediante teorías y modelos. A continuación, presentaré algunas de estas definiciones.

Guilford fue un autor importante en la ciencia de la creatividad, la define así en 1952: *“La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente”* (citado en Esquivas Serrano, 2004, pág. 4). Posteriormente, Guilford proporciona otra definición (1971) que entiende la creatividad *“como la capacidad del pensamiento*

*divergente, que favorece la búsqueda de soluciones o alternativas diferentes ante la presentación de un problema”* (citado en Bermejo et al., 2010, pág. 3).

Trigo et al. (1999) afirman: *“la creatividad es una capacidad humana que, en mayor o menor medida, todo el mundo posee”* (citado en Araya, 2005, pág. 5). Esto significa que la creatividad resulta una habilidad común a todas las personas, independientemente de la cultura o el nivel socioeconómico.

De todas formas, nos seguimos preguntando en qué consiste exactamente esta específica habilidad. Por un lado, Sternberg & O’Hara (2005) definen la creatividad *“como el proceso de dar a luz algo nuevo y útil a la vez”*.

Por el otro lado, Gardner (2001) define concretamente las características del individuo en su estado creativo. Explica que el *“individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo, que al principio es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”* (citado en Araya, 2005, pág. 4). Así como Gardner considera que la inteligencia es múltiple y forma parte de una serie de factores distintos, cree que la creatividad también lo es. En su libro *Mentes creativas* (1995) propone una perspectiva en que la creatividad también forma parte de un fenómeno multifuncional o polisémico (Bermejo et al., 2010)

Otra aportación importante, fue la definición de Torrance (1976) de creatividad (citado en Esquivas Serrano, 2004, pág. 6):

*“Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o*

*formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados”.*

Por tanto, resumidamente, la creatividad ha sido definida en términos de proceso o bien como un producto, y también en términos de personalidad o bien como una condición ambiental. Todas las definiciones se basan en alguna de estas perspectivas. Por ejemplo, Torrance (1976) la define como un proceso de resolución de problemas. Otras definiciones hablan de producir algo nuevo u original (citado en Torbay Betancor & Fuentes Ramos, 2004). Por tanto, existe un acuerdo en el que la mayoría de las perspectivas de investigación de la creatividad se basan en cuatro factores: los procesos (motivación, pensamiento y aprendizaje), el producto (resultado del esfuerzo creativo), la personalidad y el contexto situacional. También llamadas las cuatro “pes” de las siguientes palabras en inglés: *press, person, process & personality*. (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2016; Krumm, Arán Filippetti, & Bustos, 2014).

## **1.2. El paradigma clásico de la creatividad.**

Las investigaciones de la creatividad se han desarrollado sobre dos vías distintas: en el ámbito de la inteligencia y en la personalidad.

Por un lado, un grupo de autores entienden la creatividad como una forma de inteligencia o una forma de pensamiento. En los estudios sobre inteligencia y creatividad, Galton (*Hereditary genius*, 1892), W. James (*The Principles of Psychology*, 1890), Binet (*L'Etude experimentale de l'intelligence*, 1903), Spearman (*The nature of intelligence and the principles of cognition*, 1923), Terman (*The measurement of intelligence*, 1916), apuntaban que la creatividad formaba parte de la inteligencia como factor único y general (citados en Torbay Betancor & Fuentes Ramos, 2004).

Sin embargo, Gardner demuestra que existen inteligencias múltiples y puede que se manifiesten algunas de ellas con puntuaciones más elevadas que otras. Esto significa que no existe una relación causal directa entre una alta inteligencia global y ser más creativo, porque la creatividad puede ser muy alta y no puntuar tan alto en otras inteligencias (citados en Torbay Betancor & Fuentes Ramos, 2004).

Por otro lado, distintos autores entienden la creatividad como un rasgo de personalidad. Llegados a este punto, cabe mencionar el modelo de Guilford, ya que fue pionero en la medida psicométrica de la creatividad y, además, sus teorías postulan una serie de rasgos o características para explicar las diferencias individuales en la creatividad. En consonancia, el autor demostró que existe una diferencia cualitativa entre la creatividad y la inteligencia. De hecho, Guilford (1980) se posiciona contrariamente a pensar que los actos creativos provienen de personas cuya inteligencia es muy elevada (citado en Romo Santos, 1986):

*El término genio, que es utilizado para describir las personas que se distinguen particularmente por sus actividades creativas, ha sido adoptado para hablar de un niño cuyo C.I. es excepcionalmente elevado. Tal confusión, a menudo, es juzgada lamentable, pero la tradición parece haber prevalecido (citado en Romo Santos, 1986, p. 176).*

Por eso, Guilford proporciona una concepción factorial de la creatividad, distinguiéndose y superando las líneas conductistas, la idea monolítica de la inteligencia y el genio. Además, acepta la hipótesis de que hay distintos grados en los que se presenta el talento creativo en toda la población. Sus hipótesis se basaban en establecer características sobre el pensamiento divergente y las definía como rasgos para incluirlas en su teoría del intelecto (Romo Santos, 1986).



Su teoría sobre estructura del intelecto (1967) tiene un carácter multifactorial en el que existen tres dimensiones básicas: las operaciones, el contenido y los productos. En primer lugar, las operaciones se producen mediante la cognición, la memoria, la producción de divergencia, convergencia y la evaluación. Por otra parte, el contenido puede ser figurativo, simbólico, semántico y conductual. Por último, los productos que pueden ser unidades, clases, relaciones, sistemas, implicaciones y transformaciones. En este modelo, la creatividad es considerada un subconjunto de la inteligencia, porque se conformaría mediante la producción de divergencia, que es una de las cinco operaciones del intelecto (citado en Sternberg & O'Hara, 2005).

Todavía cabe señalar, la clasificación de los rasgos que concebidos por Guilford que conforma el pensamiento divergente: la fluidez, la originalidad, la redefinición, la flexibilidad, la sensibilidad para los problemas, y la penetración.

La fluidez es un rasgo que mide la cantidad de ideas creativas que puede producir un individuo. La originalidad se mide a partir de la infrecuencia estadística de una respuesta creativa. La flexibilidad es un rasgo que consiste en ser capaz de encontrar caminos distintos para llegar solución de problemas distintos. La penetración es la capacidad creativa de profundizar en la propia experiencia. La redefinición es una forma de obtener nuevas interpretaciones para objetos familiares y darles un uso distinto. La sensibilidad a los problemas es un rasgo propio de la creatividad y es una cualidad perceptiva que permite al individuo observar lo inusual, lo raro, lo inconsistente y de esta forma detecta muchos más problemas a resolver (Romo Santos, 1986).

No obstante, también se han realizado distintos estudios en los que se querían encontrar coincidencias en la personalidad y la persona creativa. Por ejemplo, para Sternberg y Lubart (1997) las características de la persona creativa dependen de ciertos rasgos de personalidad

generalmente estables, aunque el tiempo y el entorno pueden cambiarlos. Los rasgos o características que describían son: perseverancia, voluntad para superar obstáculos, para asumir riesgos, autoconfianza y tolerancia a la ambigüedad. Por otro lado, en un estudio de King, Walker y Broyles (1996) obtuvieron conclusiones de que la creatividad estaba relacionada con los rasgos de apertura a la experiencia y la extraversión. Contrariamente, también observaron que los individuos que puntuaban bajo en dichos rasgos y alto en creatividad, no obtuvieron muchos logros creativos. Además, en general muchas investigaciones hallaron resultados similares encontrado una correlación entre apertura a la experiencia y extraversión con la creatividad, como Urban y James (2004) o Miller y Tal (2007) (citados en Elisondo, Donolo, & Corbalán Berná, 2009).

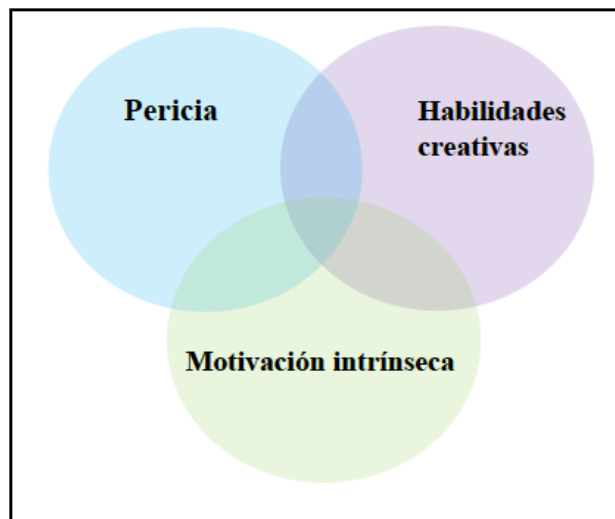
En algunos estudios de personalidad vinculada a la creatividad, se explica con ciertos rasgos patológicos. Sin embargo, posteriormente se demuestra que no existe una relación significativa entre estos rasgos y los seres humanos creativos (Torrey Betancor & Fuentes Ramos, 2004).

La resiliencia es un factor muy relacionado con la personalidad, aunque también existen teorías que explican que tiene un origen multicausal derivado de la influencia ambiental y biológica (Becoña, 2006). En un estudio reciente (2017) se demuestra que existe cierta relación entre la resiliencia y la creatividad. Esto justifica el hecho de considerar la creatividad un sistema favorecedor del afrontamiento ante hipotéticas adversidades. La resiliencia se midió a través de un nuevo constructo llamado *producción divergente explicativa* (PDE), que elaboraron en una prueba para dicha investigación. El PDE se relaciona con la capacidad de elaborar el mayor número de posibles explicaciones o atribuciones para aclarar hipotéticas adversidades. Por tanto, se esperaba obtener en sujetos con una elevada puntuación de PDE, una correlación con la elevada puntuación en las pruebas de creatividad (CREA) y, así fue,

podieron observar una concordancia con el pensamiento divergente y la resiliencia (Sánchez Hernández, Méndez, & Garber, 2017).

### **1.3. El paradigma de la psicología social de la creatividad.**

La doctora Amabile, profesora en Harvard, lleva estudiando e investigando sobre la creatividad desde hace más 30 años. Empezó por explorar los orígenes a partir del producto creativo. Elaboró su teoría sobre la creatividad, desde el punto de vista de la psicología social, así que se basa en los factores ambientales que contribuyen al proceso creativo. En su teoría, hay tres componentes fundamentales de la creatividad y los representa en un gráfico de tres anillas (Esquivas Serrano, 2004):



*Figura 1.* Modelo de los tres componentes de la creatividad (Amabile, 1998)

Este modelo, resalta el factor motivacional, las destrezas relativas al campo y las habilidades necesarias para la tarea creativa. Las investigaciones actuales sobre Amabile se plantean desde el contexto-ambiente y la repercusión que tiene en la creatividad (Esquivas Serrano, 2004).

En 1996, Amabile realizó un estudio muy interesante relacionado con la psicología de las organizaciones y la creatividad. En dicho estudio evaluó cómo afectaba el entorno laboral a

la creatividad, siguiendo en la línea de considerar el contexto como un factor influyente en el producto creativo. El estudio se realizó en una empresa de electrónica de mercado internacional en Estados Unidos. Los gerentes seleccionaron cuatro divisiones en toda la empresa, y cada una de ellas realizó un proyecto creativo, luego a cada miembro de los equipos de distintos proyectos realizaron un cuestionario sobre el entorno de trabajo. Las conclusiones fueron que, en los proyectos calificados como creativos, los miembros que realizaban el trabajo puntuaron más alto en el cuestionario del entorno de trabajo. Esto significa que los que consideraron que tenían un buen ambiente laboral o más estimulante, coincidía con que desarrollaban proyectos más creativos, y sucedía lo mismo, con puntuaciones más bajas, para los proyectos menos creativos (Amabile, Conti, Coon, Lazenby, & Herron, 1996).

#### **1.4. Mitos y creencias sobre la creatividad.**

Otro tema, cuya referencia es imprescindible para elaborar un marco teórico son las creencias del personal docente sobre la creatividad.

Dentro del paradigma de investigación en el ámbito educativo, existe una línea que estudia el “pensamiento del profesor”<sup>1</sup>. Este paradigma estudia el contenido del conocimiento profesional, las percepciones, las creencias y los procesos del pensamiento que origina el personal docente ejerciente en una institución educativa. La diversidad de estudios sobre el denominado enfoque del “pensamiento del profesor”, impulsa a los distintos autores a querer abordar el tema desde un enfoque común, aunque realmente no existe un cuerpo acumulativo de investigación. Sin embargo, se asume que dicho paradigma tiene como premisa fundamental

---

<sup>1</sup> “Pensamiento del profesor” viene traducido del término *Teacher's thoughts*, aceptado en la comunidad científica como modelo de investigación, aunque hace referencia al profesorado de ámbos géneros, profesores y profesoras (Serrano Sánchez, 2010).

*conocer los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor o la profesora durante sus actividades profesionales* (Serrano Sánchez, 2010, página 3).

Los diversos estudios que abordan éste tema, coinciden en resaltar términos como conocimientos, creencias, concepciones o teorías implícitas y la relación entre ellos (Iriarte Diazgranados, Núñez, Martín Gallego, & Suárez González, 2008; Serrano Sánchez, 2010). Aún así, la delimitación conceptual entre todos estos términos es muy difusa.

Unos de los principales representantes de esta corriente son Clark y Peterson (1986), cuyo modelo aborda los procesos de pensamiento del profesorado. Estos autores investigaron los procesos de pensamiento que origina un profesor o profesora cuando ejerce en su práctica profesional. Los principales focos de análisis de sus investigaciones fueron: procesos de planificación, los procesos de pensamientos y decisiones interactivas en el aula, teorías y creencias (Iriarte Diazgranados et al., 2008).

En una revisión del artículo de Gimeno & Pérez (1988), se explica que el modelo de Clark y Peterson (1986), derivado de un enfoque cognitivo, considera que el pensamiento subjetivo e idiosincrático desarrollado por un o una docente basado en la historia personal, tiene una influencia muy relevante en la vida del aula. Los principales procesos del pensamiento del profesorado, así como se destaca en la figura 2 y cómo se ha mencionado anteriormente, se dividen en tres esferas:

Por un lado, *los procesos de planificación* consisten en los sistemas de planificación, elaboración de rutinas o estructuración de actividades académicas que organiza el personal docente durante las primeras semanas del año o antes de que empiece el curso escolar.

Por el otro lado, *el pensamiento interactivo* son los procesos mentales que se producen en la fase interactiva de la enseñanza. Dicha actividad interactiva puede basarse en la misma

elaboración de rutinas y tomar decisiones, para intervenir en el curso de los acontecimientos, en base a las estrategias de enseñanza planeadas.

Por último, *teorías y creencias del profesor o profesora* se trata de una red de conocimientos ideológica derivada de la experiencia biográfica, es lo que determina su forma particular de dar clase. Por tanto, este tipo de proceso de pensamiento depende completamente de las vivencias de cada persona. El enfoque cognitivo también analiza dentro de éste sustrato ideológico de conocimientos las atribuciones y teorías implícitas que pueda tener el personal docente. Las atribuciones, las teorías implícitas e incluso las creencias míticas de un profesor o una profesora tienen una gran influencia en sus actuaciones y afectan directamente al alumnado, en cada caso particular y como grupo, en sus éxitos y fracasos.

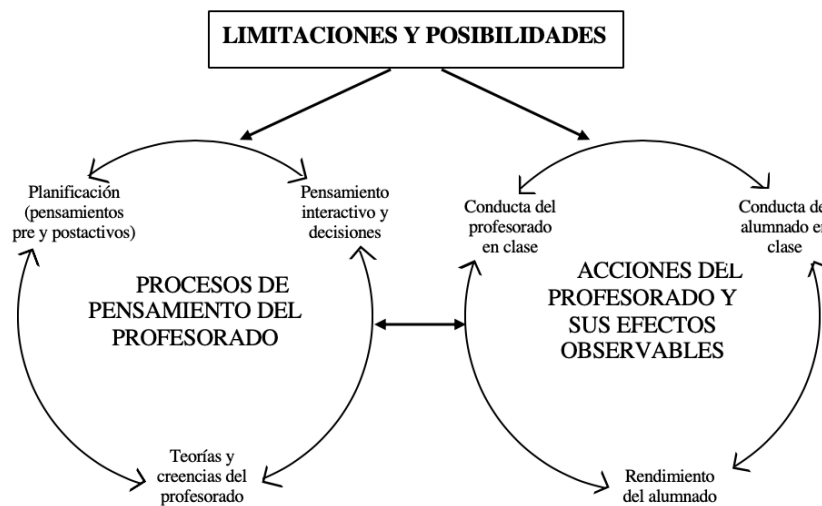


Figura 2. Modelo de Clark y Peterson sobre la relación pensamiento y acción del profesorado. (citado en Gimeno & Pérez, 1988, p. 39).

En todo este complejo proceso que genera el pensamiento del docente, las teorías implícitas y los mitos culturales juegan un papel fundamental en la forma de trabajar distintos aspectos en la enseñanza. Cuando hablamos de los mitos que rodean la creatividad, existen

concepciones, prejuicios o atribuciones erróneas que se ven reflejadas en los estilos de enseñanza del profesorado (Benito & Palacios, 2018).

Runco (1990) o Sternberg (1985) pusieron de manifiesto *que las teorías implícitas condicionan la toma de decisiones y los métodos de enseñanza y tienen más validez ecológica que las teorías explícitas*. En las investigaciones de Runco y sus colaboradores (1998) confirman que las teorías implícitas sobre la creatividad que tienen docentes generalmente coinciden con la interacción que han tenido con niños y niñas creativos, y estas mismas teorías pueden facilitar o inhibir la estimulación que puedan generar sobre el pensamiento creativo (citado en Benito & Palacios, 2018, página 4).

En la literatura, se encuentran una serie de mitos o creencias falsas sobre la concepción de la creatividad. A continuación, se expondrán diez mitos más frecuentes:

1. Existe la falsa creencia de que la creatividad no puede ser alterada y que las personas creativas pueden producir trabajos creativos en cualquier momento y sobre cualquier campo (Vecina Jiménez, 2006).
2. También, es un error creer que la creatividad es un don que poseen pocas personas. Vigotsky, en su libro *Inteligencia y arte en la educación*, decía que todas las personas poseen la potencialidad de ser creativas. No es patrimonio exclusivo de unos o de otros (citado en Otero Quintero, 2013).
3. Otra creencia mítica, es relacionar la creatividad y la patología. Es probable que se etiquete a la persona creativa como “loca”, porque simplemente no sabemos entender algunas ideas innovadoras, aunque resulta una infundada asociación (Vecina Jiménez, 2006).
4. Existe el mito de que la producción de las ideas creativas surge de la nada o por “inspiración”. Sin embargo, estas ideas surgen de personas que han desarrollado un amplio abanico de habilidades y que disponen de un rico cuerpo de conocimientos

relevantes, previamente adquiridos en contextos favorecedores. Ésta falsa creencia también se llama como el “mito eureka”(Vecina Jiménez, 2006)

5. Existe la falsa creencia de que la niñez es la edad dorada de la creatividad (Gómez-Hernández, 2013). Las personas jóvenes no son más creativas que las mayores, ya que la creatividad también se nutre de las experiencias y valores adquiridos a lo largo de la vida.
6. En suma, resulta falso creer que la escuela mata la creatividad. La escuela tiene una función primordial que cumplir frente a la promoción de la creatividad, pero no puede llevarse toda la responsabilidad. Hay que tener en cuenta la familia, los grupos de amigos, el ambiente de trabajo, entre otros muchos escenarios en los cuales se desenvuelve la vida del individuo que generan oportunidades y obstáculos para el desarrollo de las capacidades creadoras (Gómez-Hernández, 2013).
7. En realidad, es un mito pensar que las personas creativas suelen tener siempre una gran inteligencia. La inteligencia y la creatividad no tienen porqué ir íntimamente ligadas (Otero Quintero, 2013). Si la creatividad es una habilidad que posee todas las personas, no sería cierto que solamente fuera una habilidad que posean personas excepcionales, con un CI muy alto. Diversos estudios han encontrado que no hay una relación significativa con el CI y la creatividad (Krumm et al., 2014)
8. Cuando hablamos del desarrollo de la creatividad en la escuela, creer que la creatividad no puede ser dirigida o estimulada es completamente falso. Nadie puede controlar cuándo llegará la creatividad, de la mano de quién y cómo será, pero sí que podemos establecer factores que favorezcan su desarrollo (Otero Quintero, 2013).
9. Otra creencia errónea muy común es pensar que la creatividad surge solamente en soledad. Es una tendencia a atribuir los trabajos creativos a una sola persona, cuando



el trabajo en equipo puede ser igual de creativo e incluso más (Otero Quintero, 2013).

10. Por último, en el contexto educativo existe la falsa creencia de que la creatividad sólo puede ser desarrollada a través de las asignaturas artísticas (Gómez-Hernández, 2013). Realmente la creatividad es una habilidad que se puede desarrollar en todos los campos.

### **1.5. La creatividad en el contexto educativo.**

Relacionado con el contexto y centrándonos ya en el ámbito educativo también es importante mencionar los factores externos que pueden modificar la creatividad de los individuos, tanto potenciándola como dándole más dificultades para que se desarrolle. De ahí, introducir el contexto educativo y las distintas metodologías como herramienta para estimular la creatividad. Desde un enfoque social de la creatividad, se entiende que su desarrollo depende de situaciones y contextos favorecedores. Es decir, existe una cierta potencialidad en la creatividad que es modificada por la estimulación ambiental (Torbay Betancor & Fuentes Ramos, 2004).

Atendiendo a esta idea, si el pensamiento divergente es estimulado en las primeras etapas escolares podrá desarrollarse mejor y funcionará como soporte principal para el crecimiento académico y personal. Entonces, si suponemos que existiera una educación ideal, las instituciones deberían plantearse el desarrollo integral y considerar la importancia de la creatividad. La creatividad es una herramienta crucial, muy útil ante la adversidad, y la formación académica puede aportar una gran ventaja en su desarrollo y potenciación, que se produce en los primeros años de vida (Torbay Betancor & Fuentes Ramos, 2004).

El contexto escolar resulta muy influyente en el desarrollo de la creatividad y algunos autores defienden la idea de que la escuela resulta un obstáculo. Por ejemplo, Torrance (1969) investigó, mediante una muestra grande (15.000 individuos) de niños y niñas de edades distintas, sobre el desarrollo de la creatividad a través de las etapas escolares. Los resultados determinaron que a medida que avanza el proceso escolar la creatividad de los niños y niñas va disminuyendo. Sobretudo, esto ocurría en cuarto grado. Una de las causas de esto, además de la concepción de la escuela sobre la inteligencia, es la caracterización que hacen los familiares (y el personal docente) de la creatividad como algo excéntrico (citado en Iriarte Diazgranados et al., 2008).

### **1.6. Estilos de enseñanza.**

Los estilos de enseñanza son todas aquellas instrucciones, técnicas, actividades, enfoques que los profesores y profesoras usan y se sienten más cómodos para la enseñanza del alumnado en las aulas. Los métodos que usa el personal docente para enseñar toman muchas direcciones y formas, ya que existen métodos centrados en el aprendizaje, otros centrados en el alumno o en el lenguaje, etc (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2016).

Hay una larga trayectoria en la investigación en este campo y existen muchas clasificaciones de estilos de enseñanza que depende del criterio de cada investigador. Por ejemplo, Lippit y White describieron tres tipos de estilos de enseñanza: autocrático, democrático, laissez-faire. El estilo autocrático es el tipo de profesor/a que toma todas las decisiones en el proceso de enseñanza y siendo distantes con el grupo; el estilo democrático trata de planificar un acuerdo entre los miembros del grupo, permiten decidir, debatir y sugiere la toma de decisiones participando como guía; el estilo llamado laissez-faire permite al grupo tomar todas las decisiones y solamente participa cuando es requerido. Por otro lado, Anderson propone otros dos estilos de enseñanza: el dominador y el integrador. El/la dominador/a es una persona

autoritaria, impone órdenes y no da autonomía en las decisiones del alumnado; el/la integrador/a crea un ambiente amigable, con críticas constructivas y se refuerzan las conductas de iniciativa (citados en Aguilera Pupo, 2012).

Por otra parte, el modelo de Grasha (2002) define los estilos de enseñanza como aquellos comportamientos continuos y propios del profesor o profesora en la interacción con el alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo de Grasha explica que existen cinco tipologías de estilos de enseñanza del profesorado: el experto/a, la autoridad formal, modelo personal, facilitador/a y delegador/a (citado en Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2016).

1. El/la profesor/a con un estilo de enseñanza llamado “experto” se preocupa de dar información fiable, correcta y verídica al alumnado, generalmente saben mucho de un campo educativo en cuestión.
2. El/la profesor/a con un estilo de enseñanza de autoridad formal significa que pone normas y reglas estándares y aceptables en la manera de hacer las cosas.
3. El/la profesor/a con un estilo de enseñanza de modelo personal significa que actúa como una figura de referencia y a seguir con su propio enfoque, el que considera efectivo.
4. El/la profesor/a facilitador/a dirige la clase haciendo preguntas, haciendo sugerencias, haciendo que el alumnado adopte su propio criterio para tomar decisiones informadas de forma más independiente y dando cierta responsabilidad a los y las estudiantes.
5. El/la profesor/a delegador/a solamente ayuda al alumnado cuando lo necesita, proporcionando total autonomía e independencia en el proceso del aprendizaje.

En el artículo de Martínez Geijo (2009), se proponen cuatro estilos de enseñanza. En primer lugar, el estilo de enseñanza abierto que favorece al estilo de aprendizaje activo del alumnado. En segundo lugar, el estilo de enseñanza formal que favorece al estilo de aprendizaje reflexivo

del alumnado. En tercer lugar, el estilo de enseñanza estructurado que favorece al estilo de aprendizaje teórico del alumnado. Finalmente, el estilo de enseñanza funcional que favorece al estilo de aprendizaje pragmático.

El/la profesor/a con un estilo de enseñanza abierto atiende a las cuestiones espontáneas que surgen; enseña y se informa de cuestiones actuales; incentiva el debate y cuestiones de actualidad, problemas del día a día; aprecia las ideas originales del alumnado; empatiza y acepta lo que sienten, piensan o expresa el alumnado; plantea nuevos proyectos y contenidos a pesar de que no estén en la programación; potencia las actividades novedosas; potencia la creatividad y no pone límites a la generación de ideas; incentiva la fluidez en la búsqueda de múltiples soluciones; procura no repetir actividades y variarlas; incentiva generalmente la sensibilidad hacia los problemas y su resolución; favorece la espontaneidad; fomenta el trabajo en equipo, expone ideas sin censura, novedosas, que provocan disonancia cognitiva; replantea las actividades que no funcionan; las exposiciones teóricas son breves e introducidas con un problema a resolver; rompe con las rutinas; cambia frecuentemente de metodología; deja libertad en el orden de realización de las tareas del alumnado; trabaja con simulación, *role-playing*, presentaciones; trata de no proponer tareas de larga duración; potencia la flexibilidad cognitiva y da instrucciones flexibles; reflexiona sobre las emociones y situaciones emocionales.

El/la profesor/a con un estilo de enseñanza formal aborda la teoría en profundidad y en detalle; no favorece la espontaneidad; insiste en la reflexión individual; exige la revisión de los ejercicios antes de entregarlos; no debate cuestiones fuera de la programación; no fomenta la improvisación; no exige una exposición en público sin una preparación previa; pregunta en clase con anunciación previa; tiene planificaciones muy detalladas; ejercicios y actividades para desarrollarlas al detalle; el tiempo no es una presión; las explicaciones son largas; presenta al alumnado la planificación; da mucho tiempo para los exámenes y avisa con antelación;

incentiva la escucha como base para la reflexión; favorece la racionalidad y la consulta bibliográfica; valora el control, el detallismo el trabajo concienzudamente; la calidad de la reflexión; permite debatir con otros del mismo nivel; favorece asimilar antes que comentar; distancia al alumnado de la sensibilización del problema.

El/la profesor/a con un estilo de enseñanza estructurado: fomenta las actividades con propósitos claros y explícitos; dinámica de debates continuos; favorece las relaciones y asociaciones; incentiva el trabajo bajo presión; potencia la reflexión y el autocuestionamiento de situaciones, agrupa y generaliza en la solución de problemas; potencia el trabajo en equipo del alumnado con similar nivel; da una imagen de seguridad y no genera situaciones muy emocionales; no fomenta la improvisación, ni la espontaneidad; resolución de los ejercicios justificados y explicación de los pasos, fomenta las relaciones profesionales, más que las afectivas; favorece la sistematización de las actividades, la planificación, el orden, método y la secuencia de pasos realizados o a realizar; interviene de forma objetiva y distante; fomenta la lógica, la coherencia y evita las ambigüedades, contradicciones o problemas abiertos.

El/la profesor/a con un estilo de enseñanza funcional suele tener las siguientes conductas: fomenta el aprendizaje de técnicas y atajos para llegar a la solución; le da valor a la utilidad de las ideas, ponerlas en práctica y su funcionalidad; trabaja con ejemplos de la vida ordinaria, con experiencias y actividades del entorno; lleva a clase expertos; le da más importancia a la utilidad que a los sentimientos; reconoce y valora el buen trabajo; valora el resultado del aprendizaje más que el procedimiento; en la evaluación propone ejercicios prácticos; no emplea demasiado tiempo explicando teorías o conceptos generales; potencia la enseñanza cercana a la realidad; no permite divagar, ni considerar lo subjetivo.

## **2. Hipótesis y objetivos.**

### **2.1. Objetivos generales.**

Los objetivos generales del presente trabajo consisten en analizar, en una población de docentes de educación primaria en las Islas Baleares, las creencias y concepciones sobre la creatividad que puede tener el profesorado y observar la relación de dicha concepción en los estilos de enseñanza.

Por tanto, de forma específica se plantean los siguientes objetivos:

- 1) En primer lugar, uno de los objetivos específicos es elaborar un cuestionario online para medir la cantidad de concepciones erróneas o falsas creencias que puede tener el personal docente. La realización del instrumento se elaborará mediante una serie de mitos sobre la creatividad mencionados en el marco teórico. De manera que, se administrarán un conjunto de afirmaciones que el participante debe juzgar como falsas o verdaderas.
- 2) En segundo lugar, se pretende obtener una muestra psicométrica sobre el estilo de enseñanza de cada participante: mediante el Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) de Martínez-Geijo (2009), que es una prueba elaborada y diseñada para medir los estilos de enseñanza del profesorado.
- 3) Por último, el objetivo es establecer una relación entre un estilo de enseñanza que potencie la creatividad y la obtención de un resultado con bajas tasas de error en el cuestionario de las concepciones sobre la creatividad.

### **2.2. Planteamiento de hipótesis.**

Hipótesis 1 ( $H_1$ ): se encuentra una relación significativa entre una tasa de error baja en el cuestionario sobre las concepciones creativas y un perfil de estilo de enseñanza abierto en el CEE. Por tanto, las creencias del personal docente sobre la creatividad (variable independiente) influyen sobre los estilos de enseñanza (variable dependiente) que fomentan la creatividad.

Hipótesis nula ( $H_0$ ): no se encuentra una relación significativa entre una tasa de error baja en el cuestionario sobre las concepciones creativas y un perfil de estilo de enseñanza abierto en el CEE. Por tanto, las creencias del personal docente sobre la creatividad (variable independiente) no influyen sobre estilos de enseñanza (variable dependiente) que fomentan la creatividad.

Hipótesis 2 ( $H_2$ ): se encuentra una relación significativa entre los años de experiencia del personal docente y el tipo de estilos de enseñanza. Por tanto, la experiencia influye en el estilo de enseñanza.

Hipótesis nula ( $H_0$ ): NO se encuentra una relación significativa entre los años de experiencia del personal docente y el tipo de estilos de enseñanza. Por tanto, la experiencia no influye en el estilo de enseñanza.

Hipótesis 3 ( $H_3$ ): se encuentra una relación significativa entre la formación del personal docente (cuantificado mediante titulación: grado, licenciatura, máster, posgrado o doctorado) y el tipo de estilos de enseñanza. Por tanto, la formación influye en el estilo de enseñanza.

Hipótesis nula ( $H_0$ ): NO se encuentra una relación significativa entre la formación del personal docente y los estilos de enseñanza. Por tanto, la formación no influye en el estilo de enseñanza.

Se espera obtener resultados validando la  $H_1$ ,  $H_2$  y  $H_3$ .

### **3. Metodología.**

#### **3.1. Muestra.**

La muestra objeto de estudio proviene de la población de docentes en educación primaria de las Islas Baleares y se obtuvo un total de 129 respuestas, 10 de las cuales se tuvieron que invalidar, ya que quedaron excluidas por no formar parte de los criterios requisitos para p la

muestra ( $N = 119$ ). La edad comprendida de los participantes fue entre los 25 y los 64 años ( $M = 44,900$ ;  $DS = 9,994$ ). El 82,4 % fueron mujeres ( $N = 98$ ), el 16,8% hombres ( $N = 20$ ) y el 0,8% no binario ( $N = 1$ ).

Los criterios de inclusión fueron haber trabajado o trabajar como personal docente en una escuela de educación primaria. Todo participante que no hubiera ejercido o estuviera ejerciendo como docente en una escuela de educación primaria, quedaba automáticamente excluido de la selección como muestra del estudio.

El muestreo no fue probabilístico, es decir, la muestra no fue escogida de forma aleatoria, y fue del tipo causal o de conveniencia, ya que la selección de los participantes fue en base a su disponibilidad. A partir de gente conocida que trabaja en la docencia, se envió la encuesta a través de un mensaje y también se produjo efecto de bola de nieve. Además, se envió un correo de encuesta a muchos centros de educación primaria a través del mail.

### **3.2. Instrumentos y pruebas.**

Para empezar, los instrumentos que se usaron para contrastar las hipótesis fueron adaptados a un cuestionario de Google Forms y también traducidos en catalán. Además, al inicio del cuestionario se usó un ítem con respuesta de filtro para seleccionar la muestra con las características adecuadas. En caso de que el participante no cumpliera con las características se le excluía de la propia encuesta.

El instrumento que se usó para evaluar los estilos de enseñanza fue el cuestionario (CEE) realizado por Martínez-Geijo (2009). El CEE se desarrolla para evaluar el estilo de enseñanza del personal docente en base a los estilos de aprendizaje de los autores Alonso, Gallego y Honey. La primera parte del cuestionario consta de una serie de apartados dónde se incluye información personal del participante, cómo la edad, el género, la experiencia, la titulación. Sin embargo, se eliminó el apartado en el que se debía incluir el nombre del centro, ya que en



cuestionario era completamente anónimo. Además, se añadió un apartado en el que se preguntaba el curso académico en el que se había trabajado más recientemente. La segunda parte de la encuesta consta de 40 ítems, de los cuales 20 son para medir los estilos de *enseñamiento Abierto / Formal* y los otros 20 para medir los *estilos de enseñanza Estructurado / Funcional*, administrados de forma aleatoria. El tipo de respuesta es tipo Likert en la que el 1 pertenece a “total desacuerdo” y el 5 a “totalmente de acuerdo”.

En la encuesta de Google Forms, también se incluía una sección para evaluar las creencias o los mitos sobre la creatividad. La sección fue una elaboración propia, en la que a través de la búsqueda bibliográfica obtuve una serie de falsas creencias o mitos y se usaron para elaborar 15 afirmaciones sobre la creatividad. Los ítems tenían dos opciones de respuesta cerrada: podían ser falsas (elaboradas en base a los mitos) o verdaderas (corregidas con información contrastable). Por tanto, el participante debía juzgar la información de las afirmaciones. Esta sección del cuestionario está adjunta en los anexos (ver Anexo A). También se incluyó un apartado de respuesta abierta en el que se preguntaba una definición de creatividad.

### **3.3. Procedimiento.**

Cuando se terminó de elaborar el cuestionario, se administró en mayo de 2020, y se estuvo haciendo difusión aproximadamente durante dos semanas. La recogida de datos se realizó de forma telemática a través de un cuestionario de google.

### **3.4. Diseño y análisis de datos.**

El análisis estadístico de los datos se ha realizado mediante el programa SPSS. Por un lado, se han obtenido los estadísticos descriptivos de las variables principales que son: edad, género, años de experiencia, tipo de formación, curso académico en el que han trabajado más recientemente como docente, puntuaciones de estilos de enseñanza abierto/formal,

puntuaciones de los estilos estructurado/funcional y los errores en la prueba sobre mitos de la creatividad. Todos los datos de dichas variables se encuentran en el ANEXO C. En su lugar, se ha realizado una comparación de medias entre distintas variables para poder obtener diferencias significativas o no y así contrastar las hipótesis planteadas, que se van a exponer en el apartado de resultados.

En referencia algunos datos relevantes, hay que mencionar que la corrección del CEE se ha llevado a cabo mediante un *Excel* en el que se sumaban las puntuaciones obtenidas en los 20 ítems que codificaban para el estilo de enseñanza abierto/formal y por otra parte los 20 ítems de estilos estructurado/funcional. Por tanto, cada grupo de estilos son una dimensión continua, que no se excluyen entre ellos, que va desde un estilo abierto a formal y de un estilo estructurado a funcional. Las puntuaciones de cada grupo de ítems se debían interpretar como en un intervalo de 20 (abierto y estructurado) a 100 (formal y funcional). Esto significa que puntuaciones del 20 a 54 consideradas bajas determinaban un estilo abierto y estructurado, del 55 a 64 se determinaba un estilo indefinido, y puntuaciones de 65 a 100 se consideraban como formal o funcional.

En el cuestionario sobre creencias de la creatividad, se puntuaba según el número de errores cometidos al valorar cualquiera de las 15 frases, considerando a mayor número de errores como menor conocimiento sobre la creatividad.

#### **4. Resultados.**

En primer lugar, las puntuaciones de la muestra en la prueba de creencias de la creatividad han dado errores en un rango de 3 a 10. Esto significa, que la mejor puntuación han sido como mínimo 3 errores de 15 posibles y la peor puntuación ha sido 10 errores de 15. La media de los errores en la muestra de 119 sujetos es de 5,58 y la desviación típica de 1,618 (véase Tabla 14 y 15).

En segundo lugar, los perfiles de estilos de enseñanza de la muestra son principalmente Formal y Funcional. En la dimensión Formal/Abierto hay un 2.5% de la muestra total ( $N=119$ ) docentes con un estilo abierto ( $N = 3; 1$ ), 13,4 % con un estilo indefinido ( $N = 16; 3$ ) y un 84% de estilo formal ( $N = 100; 2$ ). En la dimensión Estructurado/Funcional un 0,8% de la muestra total docentes tienen un estilo estructurado ( $N = 1; 1$ ), un 17,6% son indefinidos ( $N = 21; 3$ ) y el 81,5% tienen un estilo funcional ( $N = 97; 2$ ) (véase en la Tabla 17 y 19).

En cuanto a la primera hipótesis, no se observa ninguna relación entre las tasas bajas de error y un estilo de enseñanza abierto. Esto significa que las personas que han realizado tres errores ( $N = 12$ ; puntuación mínima) en la prueba de creencias sobre la creatividad son de media de estilo formal y funcional. A continuación, se van a desarrollar los resultados que contrastan la primera hipótesis planteada mediante una serie de tablas sacadas a través del SPSS.

Tabla 1. *Relación entre los estilos de enseñanza y los errores en las creencias sobre la creatividad.*

Errores test creatividad		Informe	
		FORMAL/ABIERTO	ESTRUCTURADO/FUNCIONAL
3	Media	2,00	2,25
	N	12	12
	Desv. Desviación	,426	,452
4	Media	2,17	2,22
	N	23	23
	Desv. Desviación	,388	,518
5	Media	2,12	2,12
	N	26	26
	Desv. Desviación	,431	,326
6	Media	2,06	2,28
	N	18	18
	Desv. Desviación	,236	,461
7	Media	2,15	2,12
	N	26	26
	Desv. Desviación	,368	,326
8	Media	2,09	2,09
	N	11	11
	Desv. Desviación	,539	,302
9	Media	2,00	2,00
	N	2	2
	Desv. Desviación	,000	,000
10	Media	2,00	2,00
	N	1	1
	Desv. Desviación	.	.
Total	Media	2,11	2,17
	N	119	119
	Desv. Desviación	,386	,397

En la tabla 1, se puede analizar una serie de datos cruzados entre las dos dimensiones y el máximo rango de errores y el mínimo (Mín. 3; Máx. 10). La puntuación que se observa en las dimensiones no es la directa de los CEE, sino una recodificación para diferenciar cada uno de los estilos. Un 1 significa abierto o estructurado, un 2 significa formal o funcional y un 3

indefinido. Prácticamente la media de los estilos de enseñanza en los errores es 2, no se observan diferencias muy significativas.

Tabla 2. *Relación entre los errores en las creencias sobre la creatividad y los estilos de enseñanza.*

<b>Informe</b>									
Errores creatividad									
Estilos de enseñanza	Media	N	Desv. Desviación	Error estándar de la media	Mínimo	Máximo	% de N total	Mediana	
Formal (2)	5,00	3	1,732	1,000	4	7	2,5%	4,00	
Abierto (1)	5,67	100	1,652	,165	3	10	84,0%	6,00	
Indefinido (3)	5,13	16	1,360	,340	3	8	13,4%	5,00	
Total	5,58	119	1,618	,148	3	10	100,0%	5,00	
Estructurado (1)	5,00	1	.	.	5	5	0,8%	5,00	
Funcional (2)	5,73	97	1,591	,162	3	10	81,5%	6,00	
Indefinido (3)	4,90	21	1,640	,358	3	9	17,6%	4,00	
Total	5,58	119	1,618	,148	3	10	100,0%	5,00	

En la tabla 2, se pueden observar resultados similares a la tabla 1 pero a la inversa, usando las medias de los errores en la prueba de creencias sobre la creatividad como punto de comparación entre grupos de estilos de enseñanza. En los resultados de la comparación de medias, destaca que también son muy similares entre ellas, aproximadamente se sitúan en 5 errores para cada grupo. Sin embargo, es necesario realizar una prueba para desarrollar si existe una diferencia significativa o no.

Tabla 3. *Tabla de ANOVA.*

			Tabla de ANOVA				
			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Errores test creatividad * FORMAL/ABIERTO</b>	Entre grupos	(Combinado)	5,132	2	2,566	,980	,379
		Linealidad	1,744	1	1,744	,666	,416
		Desviación de la linealidad	3,387	1	3,387	1,293	,258
	Dentro de grupos		303,860	116	2,619		
	Total		308,992	118			
<b>Errores test creatividad * ESTRUCTURADO/FUNCIONAL</b>	Entre grupos	(Combinado)	12,151	2	6,076	2,374	,098
		Linealidad	9,919	1	9,919	3,876	,051
		Desviación de la linealidad	2,233	1	2,233	,872	,352
	Dentro de grupos		296,840	116	2,559		
	Total		308,992	118			

En la tabla 3, se puede observar que la prueba de significación  $p < 0.05$  para aceptar la  $H_1$ , no se da en ninguno de los casos. Esto significa que la primera hipótesis se rechaza, ya que no hay diferencias significativas entre las medias de los grupos.

Tabla 4. *Medidas de asociación.*

Medidas de asociación				
	R	R al cuadrado	Eta	Eta al cuadrado
Errores test creatividad * FORMAL/ABIERTO	-,075	,006	,129	,017
Errores test creatividad * ESTRUCTURADO/FUNCIONAL	-,179	,032	,198	,039

En la tabla 4, las medidas de asociación puntúan con un tamaño del efecto entre las variables muy bajo. Esto significa que hay muy poco efecto entre las puntuaciones de las creencias en creatividad y las puntuaciones de los estilos de enseñanza.

En cuanto a la segunda hipótesis, se consideraba que habría diferencias significativas en las medias de estilos de enseñanza comparadas con la variable de años de experiencia. Los resultados indican que se rechaza la hipótesis 2, debido a que dicha relación no existe en la prueba de significación. Los años de experiencia se dividen en tres grupos, menos de 10 años (26,1%;  $N = 31$ ), entre 10 y 20 años (34,5%;  $N = 41$ ), y más de 20 años (39,5%;  $N = 47$ ) (véase en la Tabla 10). En cada uno de los grupos de experiencia la media no era distinta. Es decir, predomina el mismo estilo de enseñanza en los distintos niveles de experiencia. Los estilos de enseñanza predominantes en los tres grupos son Formal y Funcional, con lo que hay diferencias en los grupos.

Tabla 5. *Tabla ANOVA*

		Tabla de ANOVA <sup>a</sup>				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
FORMAL/ABIERTO * Experiencia.	Entre grupos (Combinado)	,026	2	,013	,087	,917
	Dentro de grupos	17,553	11	,151		
	Total	17,580	11			
			6			
			8			
ESTRUCTURADO/FU NCIONAL * Experiencia.	Entre grupos (Combinado)	,073	2	,037	,229	,796
	Dentro de grupos	18,565	116	,160		
	Total	18,639	118			

La prueba de significación resulta ser mayor que 0.05 lo que significa que no existen diferencias entre las medias y por lo tanto se rechaza la hipótesis planteada. Por tanto, las medidas de asociación resultan tener muy poco efecto entre las variables.

Por último, en referencia a la tercera hipótesis, se esperaba encontrar diferencias significativas en las medias de estilos de enseñanza comparadas con la variable formación del personal docente. Los resultados indican que la hipótesis se rechaza, debido a que no se encuentran diferencias significativas entre las medias. Se acepta la  $H_0$ , que establece nula diferencia entre las medias. La formación del personal docente se ha categorizado en tres grupos: grado, licenciatura o diplomatura (76,5%;  $N = 91$ ); máster o posgrado (23,5%;  $N = 28$ ); y el último grupo es doctorado/a, del cual nadie formó parte (véase en la tabla 11).

Tabla 6. *Tabla de ANOVA.*

			Tabla de ANOVA <sup>a</sup>				
			Suma de		Media		
			cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
ESTRUCTURADO/ FUNCIONAL *	Entre grupos	(Combinado)	,023	1	,023	,146	,703
	Dentro de grupos		18,615	117	,159		
	Total		18,639	118			
FORMAL/ABIERT O * Formación.	Entre grupos	(Combinado)	,041	1	,041	,276	,600
	Dentro de grupos		17,538	117	,150		
	Total		17,580	118			

La prueba de significación resulta ser mayor que 0.05 lo que significa que no existen diferencias entre las medias y por lo tanto no se valida la hipótesis planteada. Además, las medidas de asociación resultan tener muy poco efecto entre las variables. Esto significa, que la formación no influye en el estilo de enseñanza del personal docente.



## **5. Conclusión, discusión, limitaciones y aportaciones futuras.**

Para terminar con el trabajo, voy a exponer las conclusiones sacadas a partir de los resultados. Ninguna de las hipótesis planteadas se acepta, ya que en los resultados no se aprecia ninguna diferencia significativa entre los grupos.

Se esperaba obtener un estilo de enseñanza abierto, en aquellos participantes que tenían pocos errores en el cuestionario de creencias sobre la creatividad. Sin embargo, tanto en los participantes que tenían muchos, como los que tenían pocos errores en su conocimiento sobre la creatividad, no se diferenciaba un estilo de enseñanza determinado. Por tanto, la hipótesis 1 queda rechazada, aceptando la nulidad entre la diferencia de medias de los grupos.

La segunda y la tercera hipótesis también se rechazan, ya que no se encuentran diferencias significativas entre los estilos de enseñanza y las variables de experiencia y formación. Esto significa que la formación o la experiencia del personal docente no influye en el estilo de enseñanza de cada uno. Estas hipótesis planteadas siguen la línea de investigación de Martínez Geijo (2009), en la que se encontró unos resultados distintos. Los resultados de su estudio concluyen que dichas variables si que influyen en el estilo de enseñanza. Por tanto, a pesar de basar las hipótesis en su estudio, los resultados no coinciden.

Por tanto, la discusión de los resultados se ve muy afectada por las limitaciones del estudio. Está claro que según el modelo de Clark y Petterson (citado en Gimeno & Pérez, 1988) las creencias y teorías implícitas del personal docente tienen un gran impacto en su conducta o en estrategias de enseñanza durante su ejercicio profesional. Es por eso que se esperaba encontrar una relación entre docentes con concepciones menos sesgadas sobre la creatividad y un estilo de enseñanza abierto: fomento de la innovación, diversidad metodológica, actividades novedosas, trabajo en equipo, libertad de decisión, etc. Todas estas características llevadas a la

práctica y a la acción profesional derivan de esa relación con las teorías implícitas que subyacen el pensamiento del profesorado. Sin embargo, el CEE usado para el estudio de dicha relación, no ha aportado la suficiente discriminación entre los estilos de enseñanza. Realmente, la dificultad para comprobar las hipótesis correctamente puede que se encuentre en el cuestionario de Martínez Geijo (CEE) que no es discriminativo.

Resulta poco fiable que de una muestra de 119 profesores/as (véase en la tabla 18 y 20, en anexos B) solamente 3 puntúan en el estilo abierto y 1 en estructurado, el resto puntúan en un estilo indefinido, funcional o formal. Por tanto, no se ha obtenido una muestra que represente todos los estilos de enseñanza por igual, los grupos de los distintos estilos no quedan bien discriminados, y eso implica que es imposible hacer una relación de variables. Entonces, la muestra indica que el personal docente tiene un estilo de enseñanza formal y funcional mayoritariamente. Es decir, estilos que favorecen un modo de aprendizaje reflexivo y pragmático. Concretamente, los resultados indican las siguientes características de la muestra: docentes con un estilo formal que se basan en una planificación detallada, una forma de enseñar y evaluar muy programada, no admiten improvisación, fomentan la racionalidad, el análisis de cada aportación, prefieren el trabajo individual antes que el trabajo en equipo, valoran el detalle, el orden y la exactitud; y con un estilo funcional que se caracteriza por explicaciones breves, con ejemplos prácticos, valoran las respuestas breves, lo útil, sin divagaciones, valoran más el resultado final que el procedimiento y tienden a rentabilizar el esfuerzo (Salgado, Larenas, & Aguilera, 2013). Por tanto, según los resultados, la mayoría del personal docente que ha participado tendría el perfil descrito. Esto significa, que pueden pasar dos cosas, o que en realidad la mayoría de los docentes tienen ese perfil de enseñanza o que el CEE no es una prueba que discrimine bien, y por tanto, carece de validez.

De cara a una investigación similar y como aportación futura, probablemente habría muchos procedimientos mejorables:

En primer lugar, haría uso de otro tipo de prueba psicométrica que midiera correctamente los estilos de enseñanza, que proporcionara una seguridad en la validez y la fiabilidad. En la búsqueda de una prueba para evaluar los estilos de enseñanza, encontré serias dificultades para que estuviera traducido al español y no pasara los 50 ítems (para evitar sesgos de cansancio). La mayoría de los artículos encontrados no contenían el cuestionario en sí, y otros eran de pago. Por esto, observo una necesidad de desarrollar instrumentos útiles para medir el estilo de enseñanza.

En segundo lugar, creo que es necesario contrastar el estilo de enseñanza con una observación práctica del ejercicio profesional del docente, ya que es posible que los ítems no se lleven a la práctica por mucho que se esté de acuerdo o no. Por esto, puede existir un sesgo de deseabilidad social, por lo cual se responde de la forma más correcta socialmente, aunque los métodos de enseñanza no se asemejan a los descritos en la prueba. Por tanto, sería necesario que el papel del investigador/a tuviera más entidad. Por ejemplo, mediante la observación de los estilos de enseñanza llevados a la práctica y también durante la realización del cuestionario.

En tercer lugar, es importante considerar que el tipo de muestreo no es aleatorio, lo que significa que es una muestra de conveniencia y que el mismo personal docente tenía la opción de poder realizar la encuesta o no. Este hecho provoca un sesgo, ya que puede que se cumpla un prototipo de profesor/a muy colaborador/a, interesado/a, implicado/a en su trabajo como docente y distorsione la muestra real basada en la población de docentes en las Islas Baleares. De cara a futuras investigaciones, sería interesante poder seleccionar al azar la muestra de docentes de un centro educativo concreto o de varios.

Dejando de lado los estilos de enseñanza e incidiendo en la parte de la creatividad, hay algunos aspectos a mejorar. Las afirmaciones elaboradas en el cuestionario sobre los mitos de la creatividad presentaron algunos sesgos por la mala redacción de una pregunta en concreto (número 12, véase en la tabla 7). Resulta extraño que ningún participante haya realizado 0 errores, y que el máximo de errores sea 10, ya que apunta a que no hay un criterio de distribución normal en toda la muestra.

Además, es necesario resaltar algunos porcentajes en las respuestas sobre concepciones de la creatividad. Hay una serie de mitos sobre la creatividad que aun siguen muy arraigados entre los docentes, aunque también hay otras concepciones que mayoritariamente coinciden en su acierto (véase en la tabla 8, anexo A).

Los mitos en los que hay más divergencia de opinión, y a su vez en los que existe mucho desconocimiento por parte del profesorado son los siguientes:

- *Un trabajo creativo se puede realizar en cualquier momento.*
- *Un trabajo creativo se puede realizar en cualquier lugar.*

Estas afirmaciones proceden del mito número 1 desarrollado en la página 14, en el cual se explica que es una falsa creencia pensar que la creatividad no puede ser alterada. Es decir, que existen unas condiciones ambientales en las que la producción creativa se desarrolla mucho mejor, y no en todos los lugares o en cualquier momento se puede dar un resultado o una solución creativa. Por tanto, ambas afirmaciones son falsas. Sin embargo, solamente un 15,1% en la primera frase y un 3,4% en la segunda frase consideraron que eran falsas. Es decir, los docentes que acertaron en este mito, fueron un porcentaje muy bajo, con lo cual se deduce que la mayoría tiene una concepción un poco errónea en ese concepto.

- *La producción de ideas creativas surge de unas habilidades o conocimientos previos y no por inspiración.*

Esta afirmación procede del mito número 4 explicado en la página 14, en el cual se explica que las ideas creativas se sustentan también en un conocimiento, una experiencia o una habilidad. Otra vez, incidiendo en el entorno como estímulo de la creatividad, ya que la “inspiración” no surge de la nada. Por tanto, esta afirmación es verdadera. Sin embargo, solamente un 48,7% de los participantes consideraron que era cierta. Lo que resulta impactante, porque no concuerda con la idea mayoritariamente aceptada por todos los participantes de: *el personal docente puede estimular el pensamiento creativo* (afirmación verdadera y aceptada por el 99,2% del personal docente).

- *Los niños y niñas son más creativos/as que las personas adultas.*

Esta afirmación procede del mito número 5 desarrollado en la página 15, en el cual se explica que no existe una edad de oro en la que se es más creativo o no. De hecho, muchos artistas famosos produjeron obras muy innovadoras en su edad adulta. La experiencia en un campo determinado también contribuye al trabajo creativo. Por tanto, la afirmación es falsa. Sin embargo, solamente un 34,5% del total de los participantes consideraron la afirmación errónea.

- *El colegio no es responsable de matar la creatividad.*
- *La sociedad es responsable de matar la creatividad.*

Estas afirmaciones proceden del mito número 6 desarrollado en la página 15, en el cual se sostiene que la explicación etiológica de la creatividad es multicausal y esto significa que existen muchos factores que favorecen el desarrollo de la creatividad, la escuela, la familia, la sociedad, la cultura, etc., y que no solamente depende de uno de ellos. Por eso, la primera afirmación es verdadera y la segunda es falsa. Sin embargo, solamente el 56,3% acertaron en la primera y el 43,7% en la segunda.

Puesto que aun existen algunos sesgos en las concepciones sobre la creatividad por parte profesorado, de cara a un plan de intervención para favorecer estilos de enseñanza más creativos sería necesaria una formación complementaria, en la que se indagase y profundizase en conceptos más psicológicos del ejercicio docente. La creatividad es uno de ellos, pero las habilidades sociales, la resolución de problemas, la gestión emocional y del estrés, etc., son aspectos que se podrían trabajar más en la formación del personal docente, y que influyen mucho en los estilos de enseñanza. Sin embargo, un planteamiento de intervención para formar al profesorado en su enseñanza sobre la creatividad implicaría un trabajo tan extenso como este.

En definitiva, De Zubiría (2013) (citado en Hernández Arteaga, Alvarado Pérez, & Luna, 2015) expresa muy claramente: *“el mundo es flexible, cambiante, y diverso, y la escuela sigue siendo rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática”*. Esta reflexión da mucho a que pensar, y también incentiva y promueve el cambio hacia una ruptura con el modelo tradicional de la educación. Sin embargo, la etapa educativa en la que se puede empezar promover un cambio y dar un salto hacia una educación más abierta e innovadora es en la universidad, comenzando por la misma formación del profesorado. Es a partir de la modificación de las teorías implícitas, creencias, mitos, etiquetas del personal docente, fruto del bagaje que el mismo aprendizaje del entorno nos aporta, que implicaría una transformación de las concepciones erróneas sobre la creatividad tan arraigadas en la cultura.

A fin de generar un cambio en la formación del profesorado, se debería integrar en la educación universitaria nuevas herramientas, espacios y metodologías en la forma de aprender con el objetivo de motivar el ingenio y la creatividad en la educación. La formación en el grado de educación primaria no se tiene que limitar al contenido que deben impartir como futuros docentes, sino que se deberían adquirir competencias profesionales para promover la creatividad y la innovación del alumnado. A modo de resumen, algunas de las competencias

más relevantes para promover una educación creativa son: trabajar la flexibilidad hacia el alumnado, las decisiones o acontecimientos; apertura y la adaptación al cambio; enseñar a relacionar conceptos e ideas, y no quedarse en una idea general que debe ser repetida o estudiada; y por último fomentar habilidades como la sensibilización hacia los problemas, el aprendizaje por descubrimiento, el juicio crítico en la exposición de ideas o formular cuestiones que inciten el pensamiento divergente (De la Torre & Violant, 2003). Todo eso con la finalidad de dejar una huella en el desarrollo de la creatividad del alumnado.

## **6. Referencias bibliográficas.**

- Aguilera Pupo, E. (2012). The styles of teaching, a necessity for the attention of the styles of learning in university education. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 79-87.
- Amabile, T. M. (1998). To kill or not to kill: When heroes waver. *Harvard Business review*, 57(3), 77-87. <https://doi.org/10.2307/4151453>
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184.
- Araya, Y. C. (2005). Una Revisión Crítica del Concepto de Creatividad. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 5(E-ISSN: 1409-4703).
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica.*, 11(3), 126-146.
- Benito, P., & Palacios, A. (2018). Estudio sobre las concepciones de un grupo de docentes de Educación Primaria sobre la creatividad. *Eari. Educación Artística. Revista De Investigación*, (9), 23-44. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12224>
- Bernejo, R., Hernández, D., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M., & Prieto, M. D. (2010). Creatividad , inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 13(1), 97-109.

- De la Herrán, A. (2000). Hacia una creatividad total. *Arte, individuo y sociedad*, 12, 71-89.
- De la Torre, S., & Violant, V. (2003). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. *Creatividad y sociedad*, 3, 21-38.
- Elisondo, R. C., Donolo, D. S., & Corbalán Berná, F. J. (2009). Evaluación de la creatividad ¿Relaciones con inteligencia y personalidad? *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación / E Avaliação Psicológica*, 28(2), 67-79.
- Esquivas Serrano, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2016). EFL teachers' teaching style, creativity, and burnout: A path analysis approach. *Cogent Education*, 3(1).  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151997>
- Gimeno, J., & Pérez, A. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822201>
- Gómez-Hernández, F. A. (2013). Creatividad, mentiras y educación. *Revista Javeriana*, 79(1), 28-34.
- Hernández Arteaga, I., Alvarado Pérez, J., & Luna, S. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 135-151-151.
- Iriarte Diazgranados, F., Núñez, R., Martín Gallego, J., & Suárez González, J. R. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, (22), 84-109.
- Krumm, G., Arán Filippetti, V., & Bustos, D. (2014). *Inteligencia y creatividad : correlatos entre los constructos a través de dos estudios empíricos \* Intelligence and Creativity : Correlates among the Constructs through Two Empirical Studies*. (4), 1531-1543.



- Martínez Geijo, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(2), 3-37.
- Otero Quintero, M. J. (2013). *Estudio sobre la creatividad infantil*.
- Romo Santos, M. (1986). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: Teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 7(27-28), 175-192.  
<https://doi.org/10.1080/02109395.1986.10821474>
- Salgado, M. T. C., Larenas, C. D., & Aguilera, A. R. (2013). Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 62-68.
- Sánchez Hernández, Ó., Méndez, F. X., & Garber, J. (2017). Producción Divergente Explicativa: La relación entre resiliencia y creatividad. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 13(3), 551-568.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.37.14126>
- Serrano Sánchez, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Sternberg, R., & O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, (10), 113-149. <https://doi.org/10.5209/CIYC.8139>
- Torbay Betancor, Á., & Fuentes Ramos, C.-R. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 12.
- Vecina Jiménez, M. L. (2006). Creatividad. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 31-39.

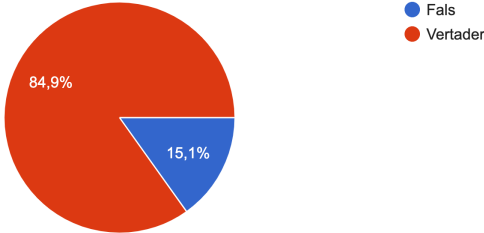
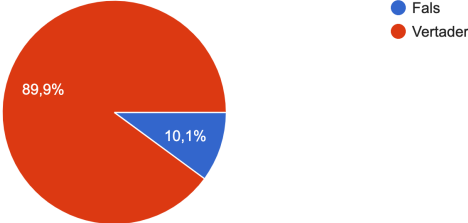
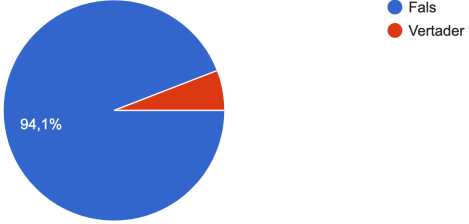
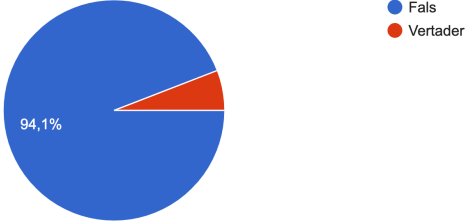
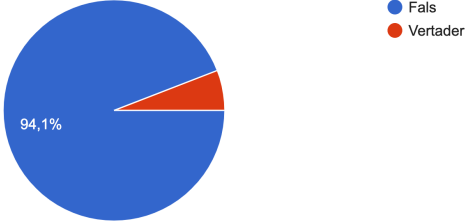
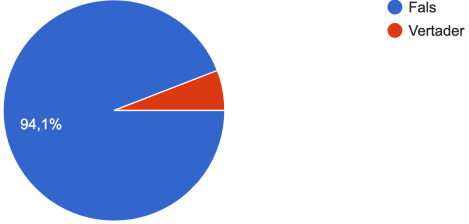
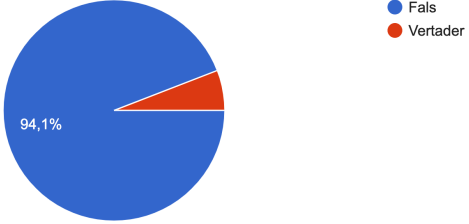
## 7. Anexos.

Anexo A. Concepciones sobre la creatividad.

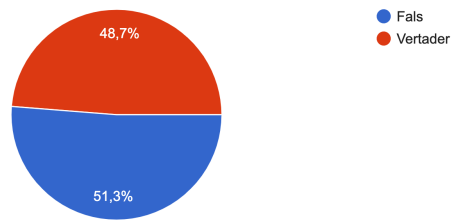
Tabla 7. Cuestionario sobre las concepciones del personal docente sobre la creatividad.

<b>A continuació apareixen 15 afirmacions sobre la creativitat, indiqui si considera que són falses o vertaderes.</b>	<b>Resposta</b>	
1. Un treball creatiu es pot realitzar en qualsevol moment.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
2. Totes les persones posseeixen la capacitat de ser creatives.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
3. Les persones creatives solen desenvolupar més sovint trastorns mentals.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
4. La producció d'idees creatives sorgeix d'unes habilitats o coneixements previs, i no per inspiració.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
5. Els infants són més creatius que les persones adultes.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
6. El desenvolupament de la creativitat depèn totalment de l'escola.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
7. Per a tenir una idea creativa no és necessari tenir una gran intel·ligència.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
8. El personal docent pot estimular el pensament creatiu.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
9. La creativitat sorgeix en solitud.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
10. La creativitat es desenvolupa a través de les assignatures artístiques.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
11. L'escola no és responsable de matar la creativitat.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
12. Un treball creatiu no es pot realitzar sobre qualsevol camp.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
13. No tot l'alumnat és potencialment creatiu.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
14. La societat és responsable de matar la creativitat.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>
15. Un treball creatiu es pot realitzar a qualsevol lloc.	Fals <input type="checkbox"/>	Vertader <input type="checkbox"/>

Tabla 8. Resumen de las respuestas del cuestionario sobre las concepciones del personal docente sobre la creatividad.

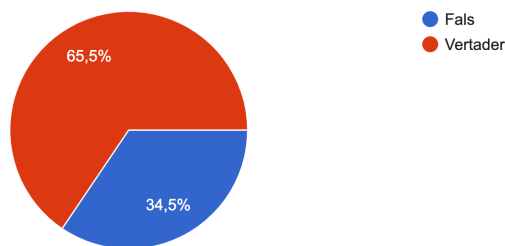
Resum de les respostes:	
<p>1. Un treball creatiu es pot realitzar en qualsevol moment. 119 respostes</p>  <p>● Fals ● Verdader</p>	<p>El 15,1% de los participantes creen que la afirmación es <b>FALSA</b> (<math>N = 18</math>). <b>Considerada la respuesta correcta.</b></p>
<p>2. Totes les persones posseeixen la capacitat de ser creatives. 119 respostes</p>  <p>● Fals ● Verdader</p>	<p>El 84,9% de los participantes creen que la afirmación es <b>VERDADERA</b> (<math>N = 101</math>)</p>
<p>3. Les persones creatives solen desenvolupar més sovint trastorns mentals. 119 respostes</p>  <p>● Fals ● Verdader</p>	<p>El 10,1% de los participantes creen que la afirmación es <b>FALSA</b> (<math>N = 12</math>)</p>
<p>3. Les persones creatives solen desenvolupar més sovint trastorns mentals. 119 respostes</p>  <p>● Fals ● Verdader</p>	<p>El 89,9% de los participantes creen que la afirmación es <b>VERDADERA</b> (<math>N = 107</math>). <b>Considerada la respuesta correcta.</b></p>
<p>3. Les persones creatives solen desenvolupar més sovint trastorns mentals. 119 respostes</p>  <p>● Fals ● Verdader</p>	<p>El 94,1% de los participantes creen que la afirmación es <b>FALSA</b> (<math>N = 112</math>). <b>Considerada la respuesta correcta.</b></p>
<p>3. Les persones creatives solen desenvolupar més sovint trastorns mentals. 119 respostes</p>  <p>● Fals ● Verdader</p>	<p>El 5,9% de los participantes creen que la afirmación es <b>VERDADERA</b> (<math>N = 7</math>)</p>
<p>3. Les persones creatives solen desenvolupar més sovint trastorns mentals. 119 respostes</p>  <p>● Fals ● Verdader</p>	<p>El 51,3% de los participantes creen que la afirmación es <b>FALSA</b> (<math>N = 61</math>)</p>

4. La producció d'idees creatives sorgeix d'unes habilitats o coneixements previs, i no per inspiració.  
119 respuestas



El 48,7% de los participantes creen que la afirmación es **VERDADERA** ( $N = 58$ ). Considerada la respuesta correcta.

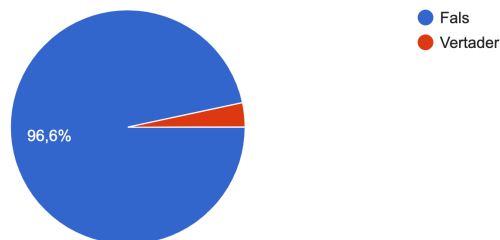
5. Els infants són més creatius que les persones adultes.  
119 respuestas



El 34,5% de los participantes creen que la afirmación es **FALSA** ( $N = 41$ ) Considerada la respuesta correcta.

El 65,5% de los participantes creen que la afirmación es **VERDADERA** ( $N = 78$ ).

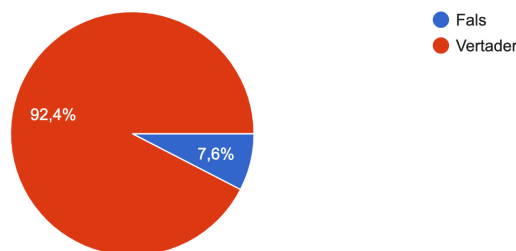
6. El desenvolupament de la creativitat depèn totalment de l'escola.  
119 respuestas



El 96,6% de los participantes creen que la afirmación es **FALSA** ( $N = 115$ ). Considerada la respuesta correcta.

El 3,4% de los participantes creen que la afirmación es **VERDADERA** ( $N = 4$ )

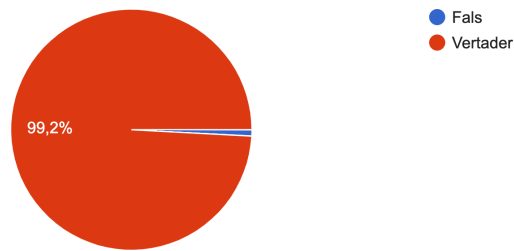
7. Per a tenir una idea creativa no és necessari tenir una gran intel·ligència.  
119 respuestas



El 7,6% de los participantes creen que la afirmación es **FALSA** ( $N = 9$ )

El 92,4% de los participantes creen que la afirmación es **VERDADERA** ( $N = 110$ ). Considerada la respuesta correcta.

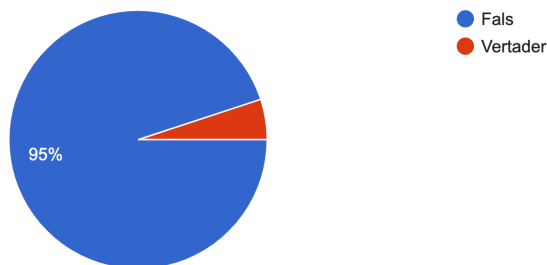
8. El personal docent pot estimular el pensament creatiu.  
119 respostes



El 0,8% de los participantes creen que la afirmación es **FALSA** ( $N = 1$ )

El 99,2 % de los participantes creen que la afirmación es **VERDADERA** ( $N = 118$ ). **Considerada la respuesta correcta.**

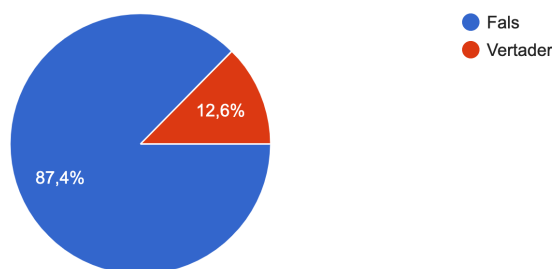
9. La creativitat sorgeix en solitud.  
119 respostes



El 95% de los participantes creen que la afirmación es **FALSA** ( $N = 113$ ). **Considerada la respuesta correcta.**

El 5% de los participantes creen que la afirmación es **VERDADERA** ( $N = 6$ )

10. La creativitat es desenvolupa a través de les assignatures artístiques.  
119 respostes

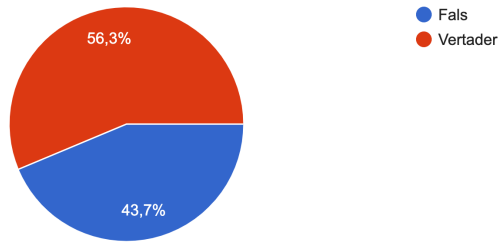


El 87,4% de los participantes creen que la afirmación es **FALSA** ( $N = 104$ ). **Considerada la respuesta correcta.**

El 12,6% de los participantes creen que la afirmación es **VERDADERA** ( $N = 15$ )

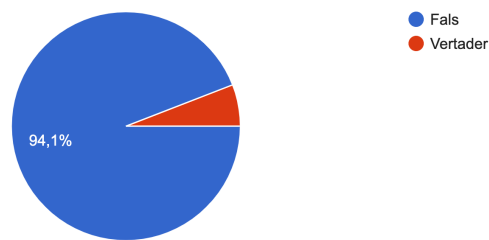
El 43,7% de los participantes creen que la afirmación es **FALSA** ( $N = 52$ )

11. L'escola no és responsable de matar la creativitat.  
119 respuestas



El 56,3% de los participantes creen que la afirmación es **VERDADERA** ( $N = 67$ ). **Considerada la respuesta correcta.**

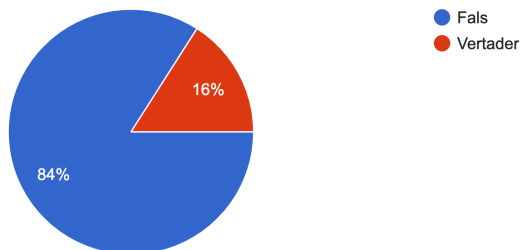
12. Un treball creatiu no es pot realitzar sobre qualsevol camp.  
119 respuestas



El 94,1% de los participantes creen que la afirmación es **FALSA** ( $N = 112$ )

El 5,9% de los participantes creen que la afirmación es **VERDADERA** ( $N = 7$ ). **Considerada la respuesta correcta.**

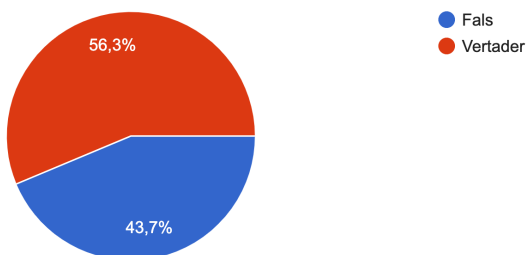
13. No tot l'alumnat és potencialment creatiu.  
119 respuestas



El 84% de los participantes creen que la afirmación es **FALSA** ( $N = 100$ ). **Considerada la respuesta correcta.**

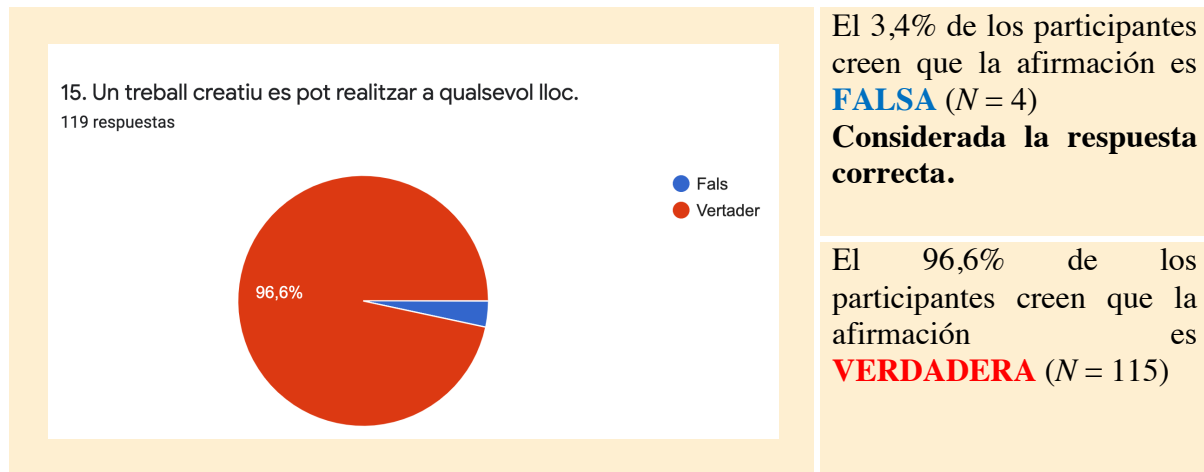
El 16% de los participantes creen que la afirmación es **VERDADERA** ( $N = 19$ )

14. La societat és responsable de matar la creativitat.  
119 respuestas



El 43,7% de los participantes creen que la afirmación es **FALSA** ( $N = 52$ ). **Considerada la respuesta correcta.**

El 56,3% de los participantes creen que la afirmación es **VERDADERA** ( $N = 67$ )



Anexo B. Estadísticos descriptivos de la muestra.

Tabla 9. La variable edad de la muestra.

Edad		
N	Válido	119
	Perdidos	0
Media		44,90
Mediana		45,00
Desv. Desviación		9,994
Rango		39
Mínimo		25
Máximo		64

Tabla 10. La variable género de la muestra.

Género		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	No binario	1	,8	,8
	Femenino	98	82,4	83,2
	Masculino	20	16,8	100,0
	Total	119	100,0	

Tabla 11. La variable experiencia de la muestra.

		Años de experiencia			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Menos de 10 años	31	26,1	26,1	26,1
	Entre 10 y 20 años	41	34,5	34,5	60,5
	Mas de 20 años	47	39,5	39,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**¿Cuántos años de experiencia lleva trabajando como docente en educación primaria?**

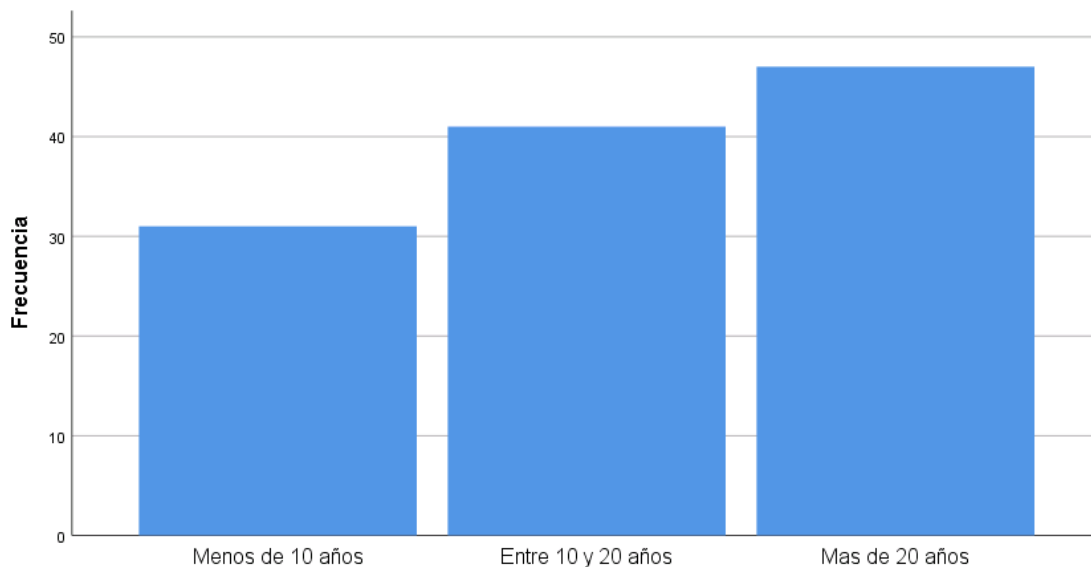


Figura 3. La variable experiencia de la muestra.

Tabla 12. La variable formación de la muestra.

		Formación			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Graduado, licenciado o diplomado	91	76,5	76,5	76,5
	Master o posgrado	28	23,5	23,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	



**¿Cuál es la máxima formación que ha adquirido como docente?**

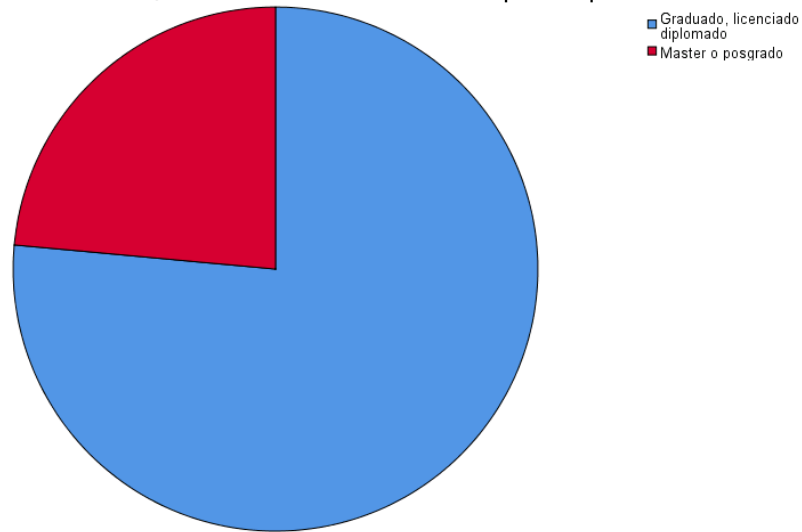


Figura 4. La variable formación de la muestra.

Tabla 13. La variable del curso académico.

**¿Cuál es el curso académico en el que ha trabajado más recientemente como docente?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primero EP	31	26,1	26,1	26,1
	Segundo EP	16	13,4	13,4	39,5
	Tercero EP	14	11,8	11,8	51,3
	Cuarto EP	14	11,8	11,8	63,0
	Quinto EP	23	19,3	19,3	82,4
	Sexto EP	21	17,6	17,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

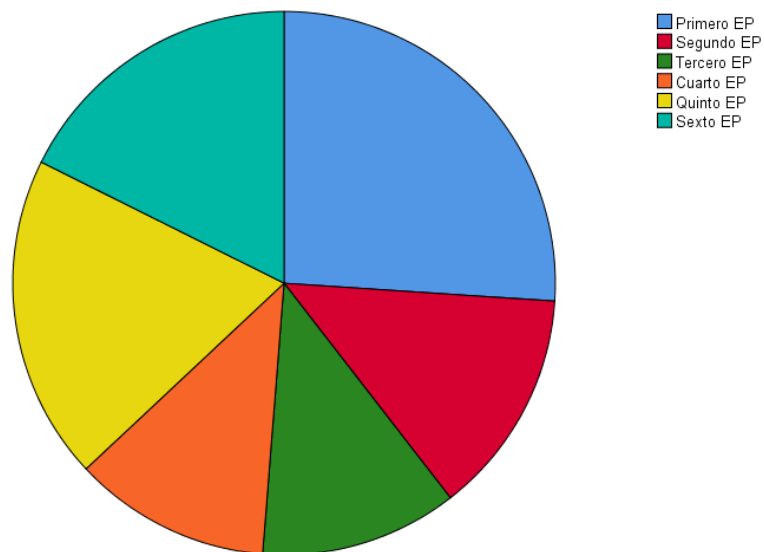


Figura 5. La variable del curso académico.

Tabla 14. Definiciones sobre la creatividad.

Què és la creativitat?	
1	És la capacitat o habilitat per inventar, observar, inventar, crear...
2	És l'habilitat i capacitat d'inventar idees i solucions diferents i originals
3	capacitat de resoldre situacions de manera exitosa i sostenible
4	Capacitat de donar diferents solucions a un problema. Capacitat de treure el teu món interior a l'exterior
5	És la capacitat de donar respostes, visions i solucions diferents, noves i innovadores a una mateixa situació. És el fruit d'un pensament divergent i propi. Evidentment, en podríem xerrar molt més: de llibertat, de personalitat...
6	Expressar idees o conceptes d'una forma original. Que no s'hagi vist sovint.
7	Capacitat de relacionar estímuls, idees i conceptes de forma original o que la persona no havia experimentat abans, per resoldre problemes o per propi interès, disfrutant de la pròpia activitat. Pot ser intel·lectual, artística...
8	Pensar idear, dur a la pràctica, resoldre problemes de maneres diferents
9	Es la capacitat de les persones en ser imaginatives, en resoldre situacions de diferents maneres, de crear, de generar noves idees i de relacionar-les.
10	La capacitat de generar relacions (noves, originals, imprevistes, ...) sinòptiques entre diferents informacions que tenim emmagatzemats a la nostra memòria o entre aquests i estímuls externs, i la seva posada en escena (so, moviment, esquema, pensament, experiment,...)
11	El que ens surt de dins i ho hem d'expressar
12	Originalitat en pensament i execució.
13	La capacitat d'expressar els sentiments, emocions i el que passa a l'interior de la persona d'una manera bella
14	És la capacitat d'elaborar una cosa amb uns materials concrets de la manera més funcional possible.
15	"Think outside the box"
16	És arribar a fer alguna acció nova, en un context determinat, per arribar a resultats diferents i millors dels habituals. Precisa d'un procés llarg i elaborat. No és inspiració i ja està. És un procés de millora. No és canviar per canviar.
17	Saber utilitzar de manera eficient i eficaç els recursos que tenim al nostre abast.
18	Expressà en diferent mitjans el q un sent. Tenir idees innovadores
19	Flexibilitat més imaginació, capacitat de respondre de manera oberta davant reptes i estímuls
20	La capacitat d'expressar-se i de donar solucions diferents i no estereotipades.
21	L'aptitud de cada persona per demostrar el que sap fer, inventar i/o imaginar
22	És la capacitat o habilitat de generar idees originals, ja siguin produccions plàstiques, musicals, orals,...
23	És la capacitat de fer una cosa diferent d'una persona.
24	Tot allò que fa que el món avanci
25	Capacitat d'inventar, crear i innovar a partir dels coneixements ja adquirits, de les vivències personals, dels interessos...
26	Resoldre un problema, plantejament, activitat, situació d'una manera original, sense seguir un protocol ni unes pautes, pensant per un mateix i deixant volar la imaginació lliurement i sense que ningú et marqui el camí o coaccioni per fer-ho d'una determinada manera.
27	Una capacitat innata que s'ha de potenciar des de l'infància, tothom la porta dintre i es diferent en cada persona.
28	L'amplitud de possibilitats que ens ofereix el nostre entorn i l'aplicació directa a la realitat.
29	Una qualitat que en part és innata i en part és educable que permet als individus resoldre problemes de qualsevol àmbit i que també permet originar creacions de tots tipus emprant la imaginació i altres habilitats.
30	Capacitat de donar diferents respostes a situacions concretes
31	La capacitat innata q té l'ésser humà per fer coses escoltant/mirant l'entorn i la pròpia intuïció
32	Capacitat d'expressió lliure i original
33	Habilitat de donar resposta a noves situacions
34	Capacitat que es té per donar una resposta a les situacions que es presenten
35	Producció d'idees diferents, alternatives i poc usual. Pensament divergent
36	És la capacitat o habilitat de generar idees originals, ja siguin produccions plàstiques, musicals, orals,...
37	Tenir un pensament obert al canvi i per crar nous continguts i/o solucions.
38	Necessitaria molt de temps per explicar que entenc per la creativitat, puc resumir o fer comentar qualche sinònim com innovació, capacita per cercar alternatives, una art innat de cadascú i fruit de l'anàlisi i el pensament, qualitat unnnata dels grans genis, ... etc.
39	Fer les coses de forma diferent.
40	Capacitat per poder donar resposta a qualsevol necessitat i que no va lligada només al fet de l, art. En qualsevol àmbit vivencial, la creativitat en major o menor grau, és present.
41	La capacitat de generar coses noves o de trobar noves manera de resoldre situacions
42	La capacitat de crear coses noves.
43	La capacitar de la gent de trobar diferents respostes a una mateixa qüestio
44	És la capacitat q té una persona de veure i/transmetre els coneixements de manera diferent a de com ho fan o ho veurn les altres persones
45	Nuevas expresiones y manifestacions sobre algún aspecte artistic
46	Capacitat de crear o produir coses noves que tenguin una clara utilitat

47	La capacitat de veure el món , resoldre problemes per camins no determinats
48	Idees originals
49	És tota activitat física i/o intel.lectual que té com resultat una nova creació
50	La creativitat és la manera d'expressar-se de les persones en qualsevol àmbit que no és convencional. Sinó que intenta comunicar-se d'una manera diferent als demés però que ens transmet un missatge clar.
51	La capacitat d'adaptació en qualsevol situació i qualsevol medi... també artísticament parlant
52	La capacitat de donar respostes O fer produccions originals, divergents amb el pensament de la majoria de persones i de qualitat.
53	Gaudir fent, enllaçant idees, completant, acabant, iniciant, pensant, ...
54	La capacitat d'adaptació a situacions noves, així com la capacitat de veure una mateixa cosa des de moltes perspectives diferents
55	La capacitat que tenim els essers humans per inventar i demostrar allò que sentim a través de la constructivitat i idees noves.
56	La forma original, pròpia i lliure en que cada un veure el món i l'interpreta.
57	És la capacitat d'una persona de generar respostes originals i ajustades davant un problema o repte.
58	La capacitat per trobar solucions diferents a determinades situacions...
59	La capacitat de resoldre problemes
60	És una capacitat del nins/nines i/ o persones per crear alguna cosa al llarg de l'escolarització o de la vida en general i que refirza d'alguna manera l'autoestima de l'infant o persona.
61	Expressar allò q sents
62	la capacitat per crear o modificar algun objecte, obra, activitat o idea afegint la teva personalitat pròpia visió.
63	És la capacitat de tenir noves idees no establertes. De generar nous conceptes. De provocar noves respostes.
64	La capacitat de fer o crear coses noves
65	Es la creació i innovació de qualsevol material, tasca, o idea.
66	És utilitzar tots els mitjans que tenim a l'abast .
67	La capacitat que tenim per raonar de manera original i tenir una imaginació constructiva.
68	Crear coses noves
69	L'expressió d'una idea de forma original.
70	Innovació , imaginació, originalitat
71	La manera de trobar diferents solucions a diferents problemes o a un mateix problema
72	Respondre a la vida i les tasques lliure de prejudicis, amb curiositat, ho estirat i des-de el sentiment mes profund
73	Respondre a la vida i les tasques lliure de prejudicis, amb curiositat, ho estirat i des-de el sentiment mes profund
74	La interpretació i manifestació de la realitat, dels coneixements... de manera subjectiva .
75	La capacitat o habilitat que té una persona per expressar el que sent de diferents maneres.
76	Triar una bona resposta a un problema plantejat
77	La capacitat de generar idees originals i diferents de forma lliure
78	deixar lliure el pensament i la seva expressió
79	La capacitat de generar una solució a un problema.
80	L' "art" de no obeir paràmetres per mor de la imitació.
81	Ser capaz de transmitir un sentimiento, pensamiento, idea, etc., de manera original y especial.
82	És una habilitat que té quasi tothom de ben petits i així com tornam gran, l'anam perdent...
83	Tenir un pensament obert al canvi i per crar nous continguts i/o solucions.
84	És una habilitat que només alguns arriben a desenvolupar, que et fa pensar, crear, imaginar coses originals i úniques.
85	La forma d'expressar les nostres emocions de manera lliure.
86	Creatividad en mi aula: Partiendo de la situación del momento de cada clase (soy profesora especialista de lengua inglesa y he trabajado en todos los niveles de educación infantil y primaria), de lo que las dinámicas del grupo al entrar en mi aula detecto, oriento la programación del contenido hacia los intereses que se crean o que faltan y de los que carecen, en una forma de compensar y recrear un vacío. Planteo las situaciones de aprendizaje programadas a mis alumnos (los últimos dos cursos sólo 5º y 6º de E Primaria) en forma de retos colectivos (agrupamientos de 4, con los roles: Great Thinker, Great Helper, Writer and Orator), con una base de "Método Científico" de la tarea planteada, sobre la observación de unos datos (mensajes, textos...), búsqueda de "Semejanzas y Diferencias" sobre las que basar sus hipótesis (desarrollando sus creatividad personal y grupal), planteamiento y definición de reglas, conclusiones, preguntas a formular, redacción de nuevos mensajes, textos, etc, desarrollando sus creatividad personal y grupal continuamente, incorporando sus variantes. Intercambio entre grupos de este nuevo material creado- valor comunicativo real y auténtico de la lengua inglesa en mi aula.
87	és la manera propia d'entendre, fer, expressar...SER
88	La creativitat és l'habilitat de desenvolupar i inventar idees noves i diferents.
89	Expressar idees o conceptes d'una forma original. Que no s'hagi vist sovint.
90	És tenir la ment oberta a donar respostes no convencionals
91	la capacitat d'interpretar amb idees diferents
92	La capacitat que té una persona de crear en un moment donat ( resoldre una situació, crear un material determinat...)

93	Expressió lliure i original
94	La capacitat de crear donant una resposta original i que permet expressar el que un pensa, sent, vol comunicar... a partir de recursos propis
95	Ser capaç de donar diverses respostes a una situació, o presentar respostes que no són habituals
96	Per a mi és un procés per crear idees o situacions noves, representar-les, verificar-les i donar-les a conèixer. I pens que està molt relacionat amb l'actitud de cada un.
97	fer art amb la ment
98	L'habilitat de donar resposta a un problema o per cercar-ne la solució
99	Per mi la creativitat és un procés mental que et porta a crear, realitzar, inventar productes diferents o trobar solucions imaginatives als problemes.
100	Pensament divergent
101	És la capacitat per crear,fer o expressar una cosa de forma diferenciada a la norma.
102	És la capacitat d'expressar idees i pensaments d'una manera plàstica, literaria o artística.
103	Desenvolupar Neus Pensaments i Expressar-los de MOLTES maneres
104	trobar diferents tipus de rsposta a un problema que hi hagi entre les respostes algunes notes originals
105	la resposta que cadascú dona a un requeriment obert, i que no ha existit abans
106	La capacitat de crear noves idees, dibuixos, estratègies,... moure l'imaginació
107	La capacitat d'inventar
108	Escoltar-se a un mateix
109	Tenir i posar en pràctica idees noves i originals. Expressar-se lliurement aportant el que ens defineix.
110	Capacitat de crear, imaginar, plasmar idees de diferents formes
111	ser capaç de fer alguna cosa que desperti interès,curiositat, motivació als altres
112	La capacitat de CREAR amb certa facilitat.
113	La capacitat d'una persona per a fer diferents tipus d'activitats diverses i originals.
114	La capacitat de transformar una realitat tangible o intangible.
115	És la capacitat de tenir idees originals, diferents, capaços de cridar l'atenció als nins de manera positiva, és fer-los l'aprenentatge més divertit, més viu, més guapo
116	És allò que et permet expressar-te amb un estil propi.
117	La creatividad es la capacidad de generar nuevas ideas.
118	La capacitat de trobar una nova resposta davant una situació (de dificultat o no)
119	La creativitat és la facilitat en crear, imaginar o inventar.

Tabla 15. Tasa de error en la prueba de creencias sobre la creatividad.

### Errores test de creatividad

N	Válido	119
	Perdidos	0
Media		5,58
Err. estándar de la media		,148
Mediana		5,00
Moda		5 <sup>a</sup>
Desv. Desviación		1,618
Varianza		2,619
Rango		7
Mínimo		3
Máximo		10
Percentiles	25	4,00
	50	5,00
	75	7,00

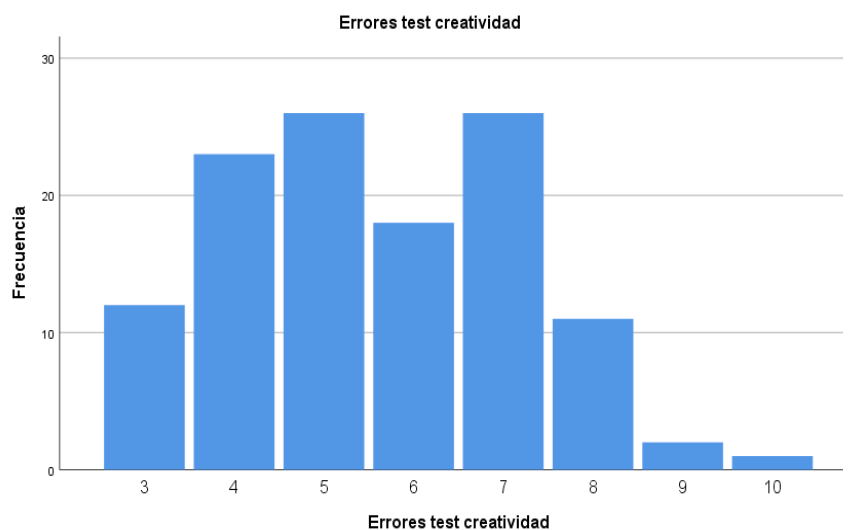


Figura 6. Tasa de error en la prueba de creencias sobre la creatividad.

Tabla 16. Tasa de error en la prueba de creencias sobre la creatividad.

<b>Errores test creatividad</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	12	10,1	10,1	10,1
	4	23	19,3	19,3	29,4
	5	26	21,8	21,8	51,3
	6	18	15,1	15,1	66,4
	7	26	21,8	21,8	88,2
	8	11	9,2	9,2	97,5
	9	2	1,7	1,7	99,2
	10	1	,8	,8	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Tabla 17. Puntuación CEE Formal/Abierto.

**E.E. FORMAL/ABIERTO**

N	Válido	119
	Perdidos	0
Media		69,82
Error estándar de la media		,539
Mediana		70,00
Moda		68
Desv. Desviación		5,877
Varianza		34,536
Rango		32
Mínimo		53
Máximo		85
Percentiles	25	66,00
	50	70,00
	75	74,00

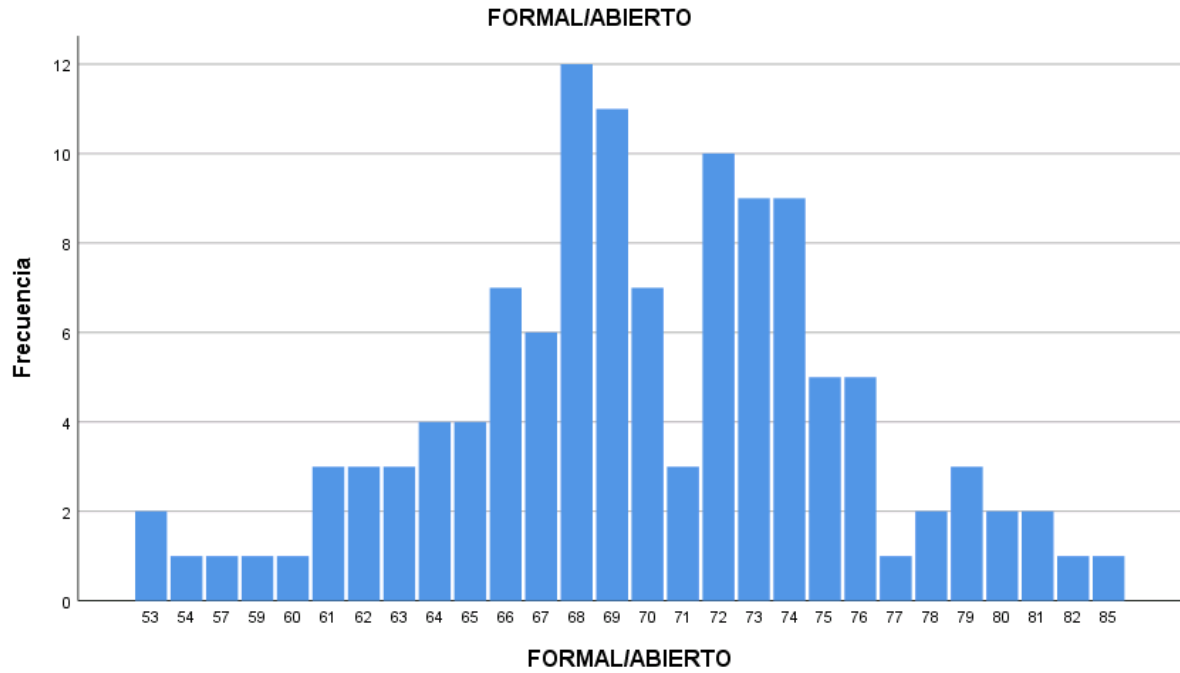


Figura 7. Puntuación CEE Formal/Abierto.

Tabla 18. Estilos de enseñanza Formal/Abierto.

		FORMAL/ABIERTO			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Abierto	3	2,5	2,5	2,5
	Formal	100	84,0	84,0	86,6
	Indefinido	16	13,4	13,4	100,0
Total		119	100,0	100,0	

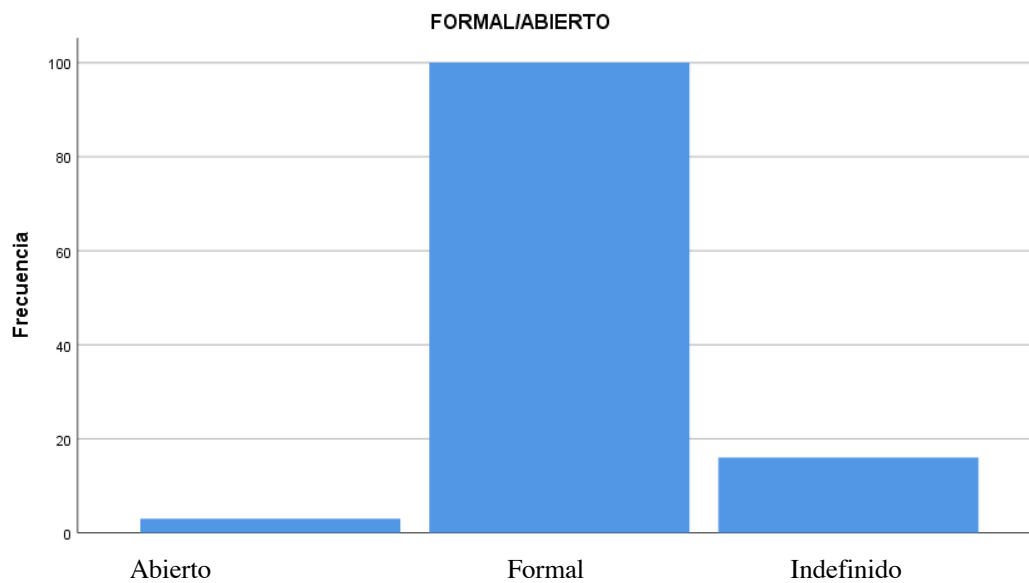


Figura 8. Estilos de enseñanza Formal/Abierto.

Tabla 19. Puntuación CEE Estructurado/Funcional.

Estadísticos		
ESTRUCTURADO/FUNCIONAL		
N	Válido	119
	Perdidos	0
Media		69,10
Error estándar de la media		,526
Mediana		69,00
Moda		67 <sup>a</sup>
Desv. Desviación		5,736
Varianza		32,905
Rango		32
Mínimo		51
Máximo		83
Percentiles	25	66,00
	50	69,00
	75	73,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

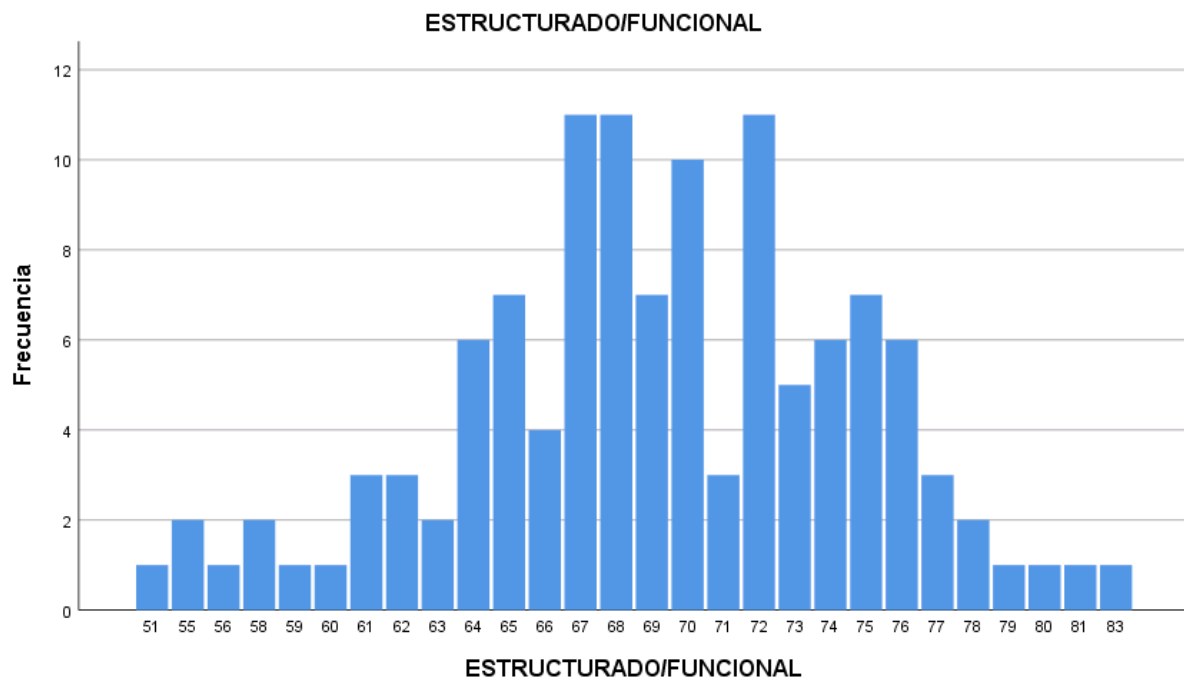


Figura 9. Puntuación CEE Estructurado/Funcional.

Tabla 20. Variable de estilos de enseñanza Estructurado/Funcional

		ESTRUCTURADO/FUNCIONAL			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Estructurado	1	,8	,8	,8
	Funcional	97	81,5	81,5	82,4
	Indefinido	21	17,6	17,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

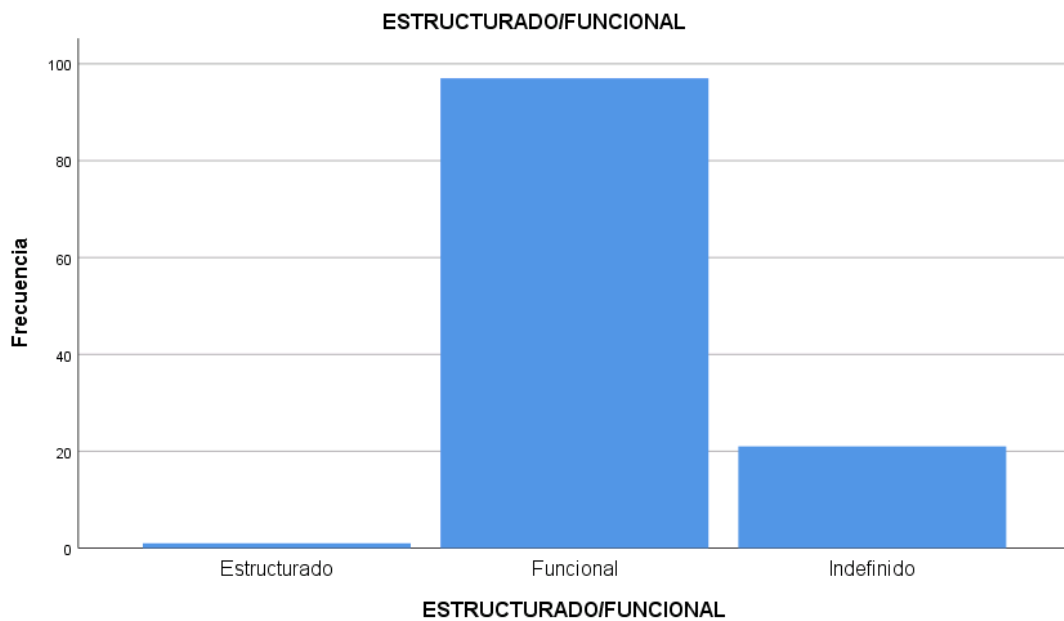


Figura 10. Variable de estilos de enseñanza Estructurado/Funcional