

Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula

MANUELA ROMO

Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

He adoptado la definición de creatividad como «una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor». (Romo, 1997. p.53)

Pero, aunque concibo su naturaleza psicológica como esencialmente cognitiva, sin embargo, hay que dejar sentado de entrada que estamos ante una dimensión de la conducta humana extremadamente compleja donde, de una u otra manera, se hallan implicadas prácticamente todas las funciones psicológicas con mayor o menor peso, desde los procesos más básicos como la percepción hasta los más complejos como el pensamiento analógico o la solución de problemas y, desde los procesos cognitivos a los de naturaleza afectiva o motivacional. Así, un autor de nombre tan relevante en el estudio de la creatividad como complicado: Csikszentmihalyi (1988) nos habla de un estado emocional muy especial que acompaña con frecuencia al trabajo creador llamado «experiencia de flujo» -flow experience- donde el sujeto se encuentra totalmente absorto, poseído, excitado placenteramente por la propia labor creativa, ajeno completamente al mundo exterior. Y así también, una autora igualmente conocida, Theresa Amabile (1983) señala como requisito inexcusable para el funcionamiento de las destrezas relevantes para la creatividad la motivación hacia la tarea. Una motivación que debe ser intrínseca -lo que se vincula con el constructo de flujo de Csikszentmihalyi- es decir, motivación basada en el gusto, el interés por el propio trabajo en sí y no por refuerzos externos.

Finalmente, la creatividad se ha asociado con rasgos de personalidad. Los enfoques de algunos psicoanalistas freudianos vinculan los procesos creadores con estados de regresión a contenidos mentales inconscientes que son de naturaleza neurótica o incluso psicótica. Desde el pionero trabajo de Freud sobre Leonardo (Freud, 1910) que atribuye la creación de sus hermosas madonas a un mecanismo de sublimación propio de su neurosis originada en la infancia hasta los estudios de casos de Mary Gedo (Gedo, 1987). O las interpretaciones que ofrecen Kris y Kurz

sobre la obra de muchos autores en su libro «La leyenda del artista». También la psicología humanista en autores como Rogers o Maslow reduce la definición de la creatividad a una tipología de personalidad: el creativo es una persona autorrealizada,

No compartimos estas visiones reduccionistas por las grandes dificultades que entraña explicar desde ellas, los procesos del auténtico trabajo creador ya que niegan el papel de la cognición, de la búsqueda, formulación y solución de problemas en la creatividad. En definitiva, todo ese trabajo mental que es la esencia del acto creador.

Cuestiones que no se resuelven apelando, como Maslow, a la dicotomía entre creatividad primaria, la de la persona autorrealizada y secundaria, la de aquellos que han hecho alguna contribución a la cultura y que no tiene aparentemente nada que ver con la anterior (Maslow, 1973). Abriendo una sima imposible de cubrir entre ambas y dejándonos ante el enigma de resolver cuál consideramos realmente como la auténtica.

EL ESTÍMULO DE LOS ASPECTOS NO COGNITIVOS

No niego la importante contribución de rasgos de personalidad a la definición de la creatividad coherente con ese carácter complejo y multifacético que tiene la misma. Pero no estamos hablando de un temperamento patológico, como plantea el psicoanálisis o por el contrario, como dice Maslow, de un nivel óptimo de plenitud en la autorrealización personal, sino de características que tienen que ver en gran medida con estilos cognitivos, con hábitos o disposiciones estables de conocer el mundo o de interactuar con el entorno. Estamos hablando, para empezar, de perseverancia ante los obstáculos, de la tenacidad para remover obstáculos tanto externos como propios que impiden la realización creativa. Por eso es bueno consentir o incluso estimular al niño que presenta un afán, una dedicación acentuada hacia una materia dada, sea la música, el dibujo o el interés investigador sobre el medio. No limitar el interés por una temática y reforzar esa perseverancia puede ser una forma de ir sentando las bases para una futura vocación productiva en un campo.

No olvidemos que la creatividad no viene del cielo aunque nos permita imitar a Dios, -que es, por antonomasia, el que crea- ni de las musas, ni tampoco del inconsciente profundo. El misterio de la creatividad radica en el esfuerzo prolongado durante muchos años. Se habla de la regla de los 10 años" como el periodo mínimo de trabajo antes de una gran obra. Hasta los genios precoces cumplen esa regla. Mozart compuso su primera obra maestra en el año duodécimo de su carrera: hizo falta mucho tiempo de dedicación práctica y estímulo paterno en un niño que desde los 4 años era un gran virtuoso del violín.

1. Definida inicialmente por Hayes en 1981, en un trabajo con músicos; Gardner la constató en los estudios de casos de 7 grandes creadores de la era moderna: Stravinsky, Freud, Grahman, Picasso, Gandhi, Eliot y Einstein. (Gardner, 1995)

Señalar, al hilo de todo lo que voy a exponer, que partimos de una ventaja inicial y es la disposición general favorable a la creatividad en los maestros. Su estilo docente suele ser favorecedor de la exploración creativa: se fomenta el aprendizaje por descubrimiento más que el expositivo, tampoco al evaluar se suelen presentar cuestiones cerradas o de elección múltiple que coarten al alumno. Sternberg en una investigación encuentra diferencias significativas a este respecto entre docentes del nivel escolar y profesores de secundaria (Sternberg, 1997).

Hablamos también de capacidad de asumir riesgos: la persona creadora apuesta, se embarca en desafíos de cierto riesgo minimizando el temor al fracaso y concediendo una mayor importancia y centrándose en las expectativas de éxito que, si se alcanza, le reportará un importante avance. Su correlato en la práctica implica reforzar el aliento contra el desánimo cuando el niño considera no alcanzada la meta y minimizar la importancia del supuesto fracaso.

La tolerancia a la ambigüedad es una actitud de resistencia ante la tendencia natural a dominar la incertidumbre, a cerrar los problemas, a definir las situaciones de forma inmediata. Porque el saber soportar la presión de la ambigüedad permitirá volver una y otra vez sobre los problemas con nuevos enfoques o con información nueva que pueda ser relevante para resolverlos.

Esto conecta con otro rasgo característico de la creatividad que Rogers (1959) ha destacado, la apertura a la experiencia. Los más creativos están siempre abiertos al mundo tanto exterior como interior; a conocerse a sí mismo, rastrear en su interior y asumir los conflictos internos que pueden dar origen a formas de expresión artística, musical o literaria; y por otro lado, buscan en el mundo, están siempre abiertos a la novedad, con las «antenas puestas» para recoger estímulos que puedan ser valiosos para lo que uno se trae entre manos, aunque aparentemente no guarden relación. ¿Qué tiene que ver, por ejemplo, una manzana con las leyes físicas que gobiernan el movimiento de las esferas celestes?

En el rasgo psicológico de apertura a la experiencia jugamos con ventaja al tratar con los niños. Me explico; como Rogers y Maslow señalan la creatividad supone una segunda ingenuidad, un hacerse como niños: esa frescura que será constreñida por el proceso de socialización -y, en parte, está en manos del maestro impedirlo-, esa espontaneidad y desinhibición en el comportamiento para expresar las ideas y emociones sin reprimirlas y sin temor al ridículo, esa búsqueda de lo desconocido, de lo sorprendente, de lo nuevo. Si queremos ser originales, aportar novedad -lo cual es el elemento más genuino de la creatividad- tendremos que estar dispuestos primero a buscarla y a dejarnos sorprender.

Pero, para perseverar ante los obstáculos, abrirse a la experiencia o asumir riesgos de forma estable y permanente hace falta otra característica, autoconfianza. En muchas ocasiones, la persona creadora se enfrenta al rechazo social, a la incomprensión o al fracaso en su propio trabajo incapaz de conseguir sus objetivos.

En tales ocasiones, la resistencia al desánimo y al abandono necesita para sustentarse de una gran confianza en uno mismo, una gran fuerza del yo que genera la energía necesaria para continuar y retomar la tarea a pesar del fracaso, las veces que haga falta. No olvidemos que en el niño hay que alimentar un buen autoconcepto, sin el cual, la creatividad no es posible.

Por último, hay que destacar una característica interdependiente con las anteriores que retrata bastante bien la idiosincrasia de los grandes creadores; es la independencia. Respecto de los hábitos de conocimiento se ha demostrado la incidencia del estilo cognitivo independencia decampo, que determina en lo perceptual, no dejarse dominar por el campo sino ser capaz de analizar sus elementos e imponerle una estructura. Esto se traduce en niveles superiores de funcionamiento mental en una flexibilidad de pensamiento" que impulsa al creador a alejarse de los caminos trillados al tratar con los problemas y a la independencia necesaria para buscar aproximaciones originales.

Tal independencia, en lo social se traduce en un comportamiento autónomo, que en casos extremos puede convertirse en marginal. Cierta desatención a la disciplina impuesta desde fuera, trabajar a su aire e ir a veces a contracorriente son las formas que adopta esta independencia en la conducta de algunos alumnos altamente creativos y que, desde luego, hemos de reconocer que no siempre resulta asumible por las directrices del centro o la dinámica del trabajo en el aula.

Pero, en el marco de aspectos no cognitivos que estoy tratando, 'hay que hablar también del propósito, de las razones para crear; en suma, de la motivación. Como muy bien ha dicho Amabile, los motivos para crear son fundamentalmente intrínsecos. Así, el principio de la motivación intrínseca de la creatividad afirma que la gente será más creativa cuando se sienta motivada primeramente por el interés, placer, satisfacción y desafío por el trabajo en sí mismo y no por presiones externas.

El trabajo de creación lleva en sí mismo asociado un estado afectivo positivo que, en ocasiones, puede transformarse en una experiencia cumbre cual es el «estado de flujo» que analiza Csikszentmihalyi. Tal experiencia resulta extremadamente motivadora y el deseo de alcanzarla justifica, según el autor, la permanencia de largas horas aferrado al trabajo hasta conseguirla.

Theresa Amabile ha realizado cantidad de trabajos empíricos en el ámbito académico sobre motivación intrínseca y creatividad, demostrando que al manipular la motivación extrínseca introduciendo situaciones de expectativas de refuerzo externo o presiones externas como la supervisión o la competencia, se afecta negativamente a la motivación intrínseca y por tanto a la creatividad. Se produce un efecto de sobrejustificación, es decir, aquello que se hacía por el propio gusto se asociará a elementos externos -competir con los demás, conseguir una nota,... y la

2. Ver, al respecto, mi artículo «Independencia de campo y pensamiento divergente» (Romo, 1986)

atención se divide entre la propia tarea y la meta mermando la creatividad del producto. Vemos, pues, lo peligroso que puede resultar enfatizar demasiado el valor de las notas escolares.

Esto no significa que los premios, el dinero o el reconocimiento social reduzcan la creatividad del artista o del científico cuando se alcanzan, lo cual va contra la evidencia empírica, aunque también tenemos casos de grandes creadores cuya labor no fue reconocida en su tiempo y supieron mantener el entusiasmo toda su vida. Lo que se plantea es que la recompensa puede tener un efecto añadido; puede favorecer el esfuerzo creador cuando la gente ya está motivada intrínsecamente. Amabile reconoce en sus últimos trabajos que la motivación extrínseca puede tener un efecto aditivo sobre la intrínseca para favorecer la creatividad (Amabile, 1990).

Lo cierto es que el trabajo creador tiene valor en sí mismo, se valora la actividad en sí aunque, si el resultado tiene consecuencias favorables para el autor, esto sirve indiscutiblemente de estímulo para perseverar.

La etapa escolar tiene enorme importancia para poner los cimientos de una motivación intrínseca que sustente en el futuro una dedicación creativa. Los estudios de casos nos muestran que es en la infancia donde se forjan las grandes vocaciones por la ciencia o el arte. De manera lúdica, el niño se embarca en actividades autónomas que tienen su principio y fin en sí mismas. Influida por el ejemplo de un adulto o los valores inculcados en el medio familiar o escolar, el niño desarrolla una actividad intelectual de forma autónoma, por el mero placer de hacerla, sin meta externa. El desarrollo mantenido de esta actividad va generando con el tiempo una estructura conceptual, un dominio del tema y unas estrategias para trabajar en el ámbito exitosamente.

Con el paso de los años, junto a la motivación intrínseca, se va desarrollando un deseo de dominio en el campo: no basta con conocer sus contenidos y poseer las herramientas mentales para dominarlo sino que se trata de hacer nuevas aportaciones, de intervenir en el campo, de dejar la propia huella. Junto a la motivación intrínseca se desarrolla otro motivo: el logro, que determina un afán de trascender, un deseo de excelencia. Es el motivo para alcanzar un óptimo nivel de calidad en la propia actividad y tiene asimismo una enorme importancia para la creatividad.

ENTRENAMIENTO DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS

Como he dicho al principio, la creatividad es una forma de pensar muy especial. Pero no es especial porque sea característica de individuos especialmente dotados y con habilidades exclusivas sino porque pone en juego, de forma sistemática, operaciones mentales ordinarias que, en general, no se realizan con frecuencia salvo que la dedicación habitual lo exija o bien porque de manera intuitiva o deliberada las practiquemos frecuentemente.

El pensamiento creador tiene una sensibilidad especial para los problemas: antes que eludirlos los busca -cosa que no es precisamente la tendencia habitual del

pensamiento- para, a continuación, darles un planteamiento, una definición de manera que tengan sentido y sean resolubles. Pero en la definición del problema y la búsqueda de soluciones hace intervenir una función de flexibilidad mental que le permite enfocar el problema desde diversas perspectivas, superar los bloqueos y la tendencia a aferrarse a un set determinado, una tendencia que ha sido exitosa en ocasiones previas. Es importante aquí el estilo cognitivo de tolerancia a la ambigüedad, mencionado antes, que permite al sujeto mantenerse en esa tensión que dura mientras que el problema sigue abierto.

La búsqueda de analogías será una herramienta eficaz que el pensador pone en juego en el proceso de solución de problemas y en muchas ocasiones -como la creación literaria o artística- constituye en sí misma la solución, siendo el producto una original y hermosa metáfora. Porque el resultado de estos procesos creativos del pensamiento será siempre un producto original. Algo que es totalmente distinto a lo que hay, que es novedoso y que tiene valor para el contexto donde surge.

Veamos ahora algunas técnicas para entrenar en el ámbito escolar cada una de las funciones cognitivas que he reseñado.

Sensibilidad a los problemas:

Guilford otorgó singular importancia a este rasgo para la definición psicológica de la creatividad entendiéndolo como una aptitud perceptual general para percatarse de lo extraño, de lo inusual, de inconsistencias en las cosas, de la necesidad de cambio. Tal actitud, decía Guilford (1971), ofrece al individuo numerosos problemas para resolver.

Esta actitud crítica se ha evaluado en el niño con tests, como algunos de la batería de Torrance (1974). Sin entrar en el tema de la validez de los tests de creatividad -que sería objeto, como mínimo, de otra comunicación- hemos de puntualizar que, en general, las mismas tareas que sirven para el diagnóstico se han utilizado, de forma más o menos literal, para entrenamiento; lo cual no es extraño ya que supuestamente se movilizan las mismas operaciones mentales. Ejemplo de estas tareas son:

Mejora del producto: ¿QUÉ añadirías a un osito de peluche para que fuera más divertido jugar con él?

Consecuencias: ¿QUÉ sucedería si de repente las nubes cayesen a la tierra?

Flexibilidad de pensamiento:

La flexibilidad de pensamiento es la habilidad de abandonar viejos caminos en el tratamiento de los problemas y llevar el pensamiento por nuevas direcciones.

Hay una flexibilidad espontánea donde se cambia espontáneamente los contenidos en una tarea dada. Por ejemplo:

Tareas de usos Usos diversos para objetos comunes donde el énfasis se pone en producir cambios semánticos. Por ejemplo, en usos para un ladrillo: el ladrillo utilizado como material de construcción, como pintura roja, como soporte,...

Guilford nos habla de una flexibilidad adaptativa que requiere procesos cognitivos complejos como reorganizaciones de los elementos, reestructuraciones, formación de nuevas «gestalten». Precisamente lo que tan bien estudiaron los psicólogos de la Gestalt en su definición de la resolución de problemas por procesos de insight, se activa en el tratamiento de problemas de este tipo, cuya solución sólo se consigue cuando se reorganizan los elementos de una situación. Por cierto, que en situaciones de este tipo hace falta una fuerte implicación del estilo cognitivo independencia de campo, que hemos visto antes.

Aquí se utiliza el entrenamiento en solución de problemas de insight como el famoso *problema de los nueve puntos*:

Unir los nueve puntos con cuatro rectas sin levantar el lápiz del papel.

Originalidad:

El entrenamiento en la originalidad puede realizarse con algunas de las tareas ya citadas, pero el énfasis se pone ahora en la producción de respuestas únicas con la consigna de pensar en cosas que a ningún otro niño se le ocurrirán.

La conocida técnica del *Brainstorming* es una buena herramienta al respecto, pues al cabo de un periodo de tiempo de dar las respuestas más comunes, los sujetos deben centrarse en la búsqueda de la originalidad para no repetirse.

Tarea de títulos: Se narra un cuento y los niños deben centrarse en buscar títulos que sean originales.

También deben utilizarse versiones que requieran trabajar con contenidos figurativos. Por ejemplo el *brainstorming figurativo* o producción de *figuras*:

A partir de un elemento inventar figuras que lo contengan.

Pensamiento analógico:

La habilidad de encontrar relaciones insospechadas entre las cosas creo que es la más importante para el logro creativo. Dijo Aristóteles que «la metáfora, la percepción de la similitud en lo que es disimilar es el signo del genio».

Enseñemos a los niños a ser genios, o sencillamente a usar la metáfora como recurso cognitivo habitual con tareas tan sencillas como el juego: *¿En qué se parece...?* o simplemente reparar en las *metáforas del lenguaje común* para analizarlas.

La técnica de grupo Sinéctica de Gordon combina el uso de formas diversas de analogías: personal, directa, simbólica y fantástica (Gordon, 1963) permitiendo perfectamente una adaptación a la dinámica del aula.

Como hemos visto, aunque de manera muy sucinta, hay un amplio margen para el aprendizaje de la creatividad en la escuela, lo que se añade a una situación favorable de partida cual es la presencia, de forma natural en el niño, de muchas de las características señaladas que, en el proceso de socialización, lamentablemente se irán reduciendo. Nuestra tarea está en evitar ese efecto negativo y contrarrestarlo a partir del conocimiento de las características psicológicas de la creatividad y de las formas de entrenarlas. Mi interés aquí ha sido hacerles ver esto y que la creatividad del adulto es muy dependiente de cómo se hayan ejercitado esas habilidades en la infancia. Creo que el colegio es una buena cantera de mentes creativas.

BIBLIOGRAFÍA

- AMABILE, T.M. (1983) *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- AMABILE, T.M. (1990) Within you, without you. The social psychology of creativity and beyond. En RUNCO M.A. y ALBERT, R, *Theories of creativity*
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988) *Optimal experience* Nueva York: Cambridge University Press.
- FREUD, S. (1910) *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*. Madrid. Biblioteca Nueva. (Original publicado en 1910)
- GARDNER, H. (1995) *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós,
- GEDO, M. (1987) *Psychoanalytic perspectives in art*, Hillsdale: Analytic Press.
- GORDON, W.J. (1961) *Synectics: the development of creative capacity*. Nueva York: Harper and Row.
- HAYES, J.R. (1981) *The complete problem solver*. Filadelfia: Franklin Institute Press.
- GUILFORD, J. Y HOEPFNER, R. (1971) *The analysis of intelligence*, Nueva York: McGraw-Hill.
- KRIS, E y KURZ, O. (1982) *La leyenda del artista*. Madrid: Cátedra.
- MASLOW, A. (1973) *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairos.
- ROGERS, C.R. (1959) Toward a theory of creativity. En ANDERSON, H.H, (Comp.) *Creativity and its cultivation*. Nueva York: Harper and Row.
- ROMO, M. (1986) "Independencia de campo y pensamiento divergente". *Revista de Psicología General y Aplicada*. 41. pp. 921-32.
- ROMO, M. (1997) *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós,
- STERNBERG, R.J. (1997) *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Paidós.
- TORRANCE, E.P. (1974) *Torrance tests of creative thinking*, Lexington: Mass, Personnel Press.