

## CREATIVIDAD, RESPUESTA ESTETICA Y PEDAGOGIA

*Alfredo Calvo Hernández*

### A. REDUCCION DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE Y RESPUESTA ESTETICA.

Podemos reducir la situación de enseñanza—aprendizaje, para los efectos que perseguimos en estas líneas, a dos elementos: los aspectos cognoscitivos y los no cognoscitivos. Aceptemos, para ordenarnos que lo cognoscitivo se refiere al material de estudio, a lo que se informa y se trasmite como contenido propiamente dicho; y lo no cognoscitivo, lo consideraremos como lo referente a los efectos del aprendizaje. Ejemplo elemental: a un niño se le enseña que dos más dos son cuatro, he aquí lo cognoscitivo. Y el efecto que le causa el saber que dos y dos son cuatro constituye otro tipo de respuesta que está más dentro del terreno de lo no cognoscitivo propiamente dicho. En suma el proceso de aprendizaje registra diferencias entre las respuestas que el alumno hace ante lo cognoscitivo y lo no cognoscitivo. Esto se debe, en gran parte, a que lo cognoscitivo apunta hacia lo informativo y lo no cognoscitivo hacia lo formativo. Pero hay detalles de mucha importancia que concilian esta aparente dualidad, que, desde luego, en algún grado existe, como lo demuestra el ejemplo arriba mencionado.

Es posible determinar la concordancia de ambos elementos: David Ausubel, (1976), refiriéndose a lo cognoscitivo dice: que “los avances más importantes que han ocurrido en campos de la enseñanza como en las matemáticas, la química, la física y la biología se han logrado bajo el supuesto de que la enseñanza y la retención funcional eficaces de ideas e información dependen mayormente de la suficiencia de la estructura cognoscitiva. Y como la estructura cognoscitiva existente refleja el éxito de todos los procesos de asimilación previos, puede ser influida sustancialmente, a su vez, por las propiedades de inclusividad e integratividad de los principios unificadores y explicatorios específicos, empleados en una disciplina dada y, programáticamente, por los métodos de presentar, arreglar y ordenar los materiales de aprendizaje y los ensayos

de práctica. Llegamos, entonces, a la afirmación, con el mismo Ausubel, de que “si... la estructura cognoscitiva es inestable, ambigua y desorganizada o mal organizada, esto tendería a inhibir el aprendizaje y la retención significativos”. Entonces, sostenemos nosotros, que, por otro lado, el fortalecimiento de los aspectos esenciales de esa estructura cognoscitiva, además de facilitar el aprendizaje y la retención, propiamente dichos, asegura, también un producto no cognoscitivo valedero. Según esto, se obtiene una conclusión pedagógica: el educador, por medio, o a través de la materia que enseña, debe proyectarse a la formación del alumno. Esto implica, pues, la fusión de los dos elementos de la reducción de la situación de aprendizaje. Sin embargo, aunque esa conciliación exista, en lo tocante a Evaluación y Medición del aprendizaje aparecen problemas. Entendemos que la Evaluación y Medición deben rendir un informe unitario de los aspectos que hemos venido considerando. Cuánto he enseñado y cuánto he formado a este alumno son interrogantes permanentes de intrincada contestación. Es obvio que los avances en Evaluación y Medición, prácticamente, garantizan la apreciación de lo cognoscitivo mediante la utilización de instrumentos y sistemas apropiados pero, ¿existe esa misma garantía y seguridad para la valoración, por así decirlo, con respecto a los procesos no cognoscitivos, formativos? Lo importante en este caso es que se pueden ir notando “síntomas” del proceso formativo en muchos aspectos. Uno de ellos es la respuesta estética, a la cual nos referiremos en estas líneas insistiendo en el punto de vista pedagógico para citar algunos indicadores que presentan los alumnos con valor estético, así como los nexos con la inteligencia y la creatividad, datos estos que puedan ser de importancia en la práctica docente.

Y como nuestra intención está en lo didáctico, acudimos al Reglamento de Evaluación y Promoción de la Educación General Básica y la Educación Diversificada (1) que insiste en la creatividad, en la manifestación de la capacidad creativa, espe-

cialmente, en cuanto a las asignaturas Educación Musical, Educación Física, Artes Plásticas, Educación para el Hogar y Artes Industriales.

El mencionado documento nos da a entender la pertenencia de la respuesta estética a ese círculo mayor que es la capacidad creativa y, a su vez, justifica que hayamos reducido la situación de aprendizaje a los elementos indicados, pues el Artículo 7, inciso b, determina "Evaluar los progresos cognoscitivos y no cognoscitivos, tomando en cuenta los factores fisiológicos, ambientales y psicológicos que intervienen en el rendimiento del alumno" (2). Además el Artículo 41 habla de Participación, Responsabilidad, Colaboración, Originalidad, Progreso, aspectos de innegable sesgo formativo. Y he aquí que las respuestas estéticas constituyen factores altamente formativos casualmente por los elementos de originalidad que contienen.

### B. ¿ES NECESARIO ESTABLECER DIFERENCIAS ENTRE EL COMPORTAMIENTO INTELIGENTE Y EL COMPORTAMIENTO CREATIVO?

Desde el punto de vista pedagógico se impone la necesidad de establecer alguna diferencia, no tanto para defender un artificio, sino para organizar la apreciación que pretenda hacer el profesor. Así, por ejemplo se ha preguntado si el acto de "insight" de los chimpancés estudiados por los gestaltistas es un fenómeno de creatividad o un acto intelectual de aprendizaje. También se cuestiona si los actos adaptativos, ocurridos en un momento dado son muestras de naturaleza inteligente, bien diferenciadas de las de creatividad. Ejemplo: véase la diferencia entre el hecho de construir una vivienda en un sitio que ofrezca seguridades ante las amenazas naturales (adaptación), y el idear la vivienda con dispositivos, formas y estructura, que además de ayudar a la protección de sus moradores, sea, a su vez, atractiva (creación). Pedagógicamente, habría que determinar ese "algo propio" que tan claramente dejan establecido los autores, o los intérpretes, y también, cualquier persona de bien definida creatividad, u originalidad.

Aunque la inteligencia sea uno de los más determinantes elementos de la creatividad, no lo es todo, y en algunos casos, posiblemente, excepcionales, o quizás mal evaluados, hasta podría tener una manifestación muy precaria (3).

No es nuestro propósito perder el tiempo en sutilezas de esta jaez sino recalcar, por medio de

algunas comparaciones los detalles que caracterizan los fenómenos, objeto de estas líneas. Así, nos interesa concretar, que desde el punto de vista pedagógico, ese "algo propio" creativo, y, en ocasiones, estético, no es el hecho de dar existencia a algo esencial o absolutamente nuevo, sino que entre sus rasgos característicos, desde luego, está la novedad en la forma del producto, y en ciertos casos, la aparición de nuevos caracteres o propiedades.

Por eso, cuanto más novedoso, o más original sea, tanto más se le considerará dentro de las características de lo creativo, aunque el valor, la trascendencia, la grandeza, o bien la sublimidad de ese "algo propio" no sean, necesaria, ni obligatoriamente, de la calidad y cantidad que tienen los productos de los superdotados. Entre la sagaz ocurrencia de un niño y la obra de un genio hay puntos de contacto.

Todo esto implica la posibilidad de hacer diferenciación entre el "algo propio" y el comportamiento inteligente, aunque, en último análisis, ese "algo propio" sea un producto de lo noético; dicho esto así en beneficio de lo práctico, ya que en la docencia esas diferencias sí se hacen sentir significativamente.

### C. LA CREATIVIDAD COMO TEMA DE INVESTIGACION

La creatividad se ha convertido en tema de investigación. Se ha querido aclarar si es posible el desarrollo de teorías sobre su naturaleza, así como su posible medición y su fomento en los alumnos.

A nuestro juicio pueden considerarse como puntos de iniciación dos ideas establecidas por Guilford Guilford, (1959), ellas son, los conceptos conocidos como pensamiento convergente y pensamiento divergente. El primero se practica en la docencia para obligar al alumno a llegar a una única respuesta, que se ha transmitido o se halla en algún texto. Desde luego, que algunos aspectos del programa de una asignatura exigen este mecanismo; pero, centrar la mayor parte de la educación, o bien, de la enseñanza, en este tipo de pensamiento, resta o anula las posibilidades que tiene el pensamiento divergente, entre otras, tales como, la especulación, la imaginación creadora, la inventiva, el juicio crítico, la exploración, etc.

Es decir, hay sistemas de enseñanza que castigan, o, al menos, no premian, ni consideran importante lo divergente; aún más, lo hallan erróneo,

imaginario o de poca calidad. Entonces se toma la actitud docente de "mejor aprenderse las cosas bien".

Puede notarse que el énfasis en lo convergente, a veces, pone en desventaja a los alumnos creativos, ya que su tendencia discursiva no está permitida.

Con respecto a esto último Getzels y Jackson (1959) hicieron un estudio sobre las actitudes de los maestros ante sus estudiantes de Enseñanza Media, a los cuales se les clasificó en convergentes (inteligentes) y divergentes (creadores). Hicieron un grupo compuesto por los altamente creadores; eran estudiantes que se hallaban en el 20 por ciento superior de un test de inteligencia. El otro grupo que establecieron era de muy inteligentes; estaban en el 20 por 100 superior en un test de inteligencia, pero no en el 20 por 100 superior de un test de pensamiento divergente. Entre los resultados más interesantes, para el objeto que mueve a estas líneas, está el que los maestros informaron que, personalmente, preferían el grupo de los muy inteligentes, aunque ambos grupos se mostraron superiores en los tests tipificados de rendimiento. Esto hace suponer la desventaja en que pueden encontrarse los creativos.

Interesado Holland (4) por esta reacción de los maestros elabora una investigación, de la que salió que los estudiantes altamente creadores manifiestan inconformismo, insociabilidad, impulsividad, introversión y sensibilidad, rasgos éstos que no prefieren los maestros. También puso en claro que los maestros en cuestión identificaban más fácilmente a los estudiantes que mostraban aptitudes para el mando y un alto rendimiento académico. Por otro lado, Lindgren y Lindgren (1972) descubren que los estudiantes más creadores tienden a autodescribirse como amargos, irritables, sombríos y sarcásticos, en tanto que los menos creadores se sienten apacibles, escrupulosos y pacientes. Detalles estos de importancia en la apreciación del grupo de clase.

Concluimos: según todos estos datos, no es extraño que el maestro encuentre al menos creador como más cooperador, por lo que le resulta más fácil trabajar con él.

Pero el problema para la Pedagogía estriba en que fuera cierto que las diferencias entre lo creativo y lo intelectual sean tan grandes. Hay estudios que, más bien, demuestran correlaciones significativas (5).

El problema de la actitud de los maestros, según nuestra opinión, no será tanto por la diferencia

entre creatividad e inteligencia, sino más bien por los rasgos personales asociados a esos dos fenómenos.

Creemos que los estudios de Yamamoto (1954) ayudan, por sus resultados, a aclarar este asunto; en efecto, descubrió que 24 entre 54 estudiantes bien dotados puntuaban alto en creatividad e inteligencia. Revela que poseen esa doble capacidad, y no son problema para el maestro. Son flexibles para lo convergente y para lo divergente, según sea la necesidad. Descubre que sí hay problema en el caso del estudiante con un CI elevado que no ha desarrollado su capacidad para lo divergente; o bien, en el altamente creador que pasa inadvertido, o es eliminado por carecer del interés o la habilidad para emplear el pensamiento convergente. En síntesis, hay que animar a uno y otro para que empleen más a menudo lo que se considera que manifiesta debilidad.

#### CH. SE SEÑALAN OBSTACULOS E INCONVENIENTES PARA EL ACTO CREATIVO

Una de las más grandes labores de un maestro es hacer conciencia en el alumno de los valores que éste tiene, ya que esto expedita el camino hacia la creatividad y a la satisfacción del vivir. Esto se entorpece, ya que el individuo, la mayor parte de las veces, se ve obligado a sacrificar sus propios valores y potencialidades, a los valores o actitudes preestablecidos. La conciencia de sus propios valores lo hace sentir con mayor intensidad la presencia del obstáculo natural en la satisfacción de los valores, cual es la prioridad que exigen los vitales sobre los valores de otra índole. Si no vivo no esculpo; pero puedo vivir sin esculpir; aunque viva con una demanda permanente por no poder realizar esa actividad como quisiera, por los motivos que sean. Podrían llamarse privilegiados, en esta época, los que no sufren de limitaciones de ese tipo. Como consecuencia de éstas aparece el problema de tener que dedicarse la mayor parte del tiempo a una ocupación insatisfactoria, desde el punto de vista del gusto creativo personal, aunque se sea capaz para esa ocupación no gratificante, pero que contribuye esencialmente al mantenimiento personal y familiar, y estar, simultáneamente, deseando realizar los verdaderos gustos, y quejándose de la situación. Inmediatamente, pueden acudir dos consuelos: quizás el dinero, y la llamada venta de la pasividad, entendida ésta, como un simple actuar movido por fuerzas externas, entre las que

podría estar el interés de la institución o de la empresa que obliga a la persona a ejecutar ideas que no son propias, y en lo que el gusto por lo creativo sería, apenas, si es que existe, el procurar hacer las cosas de la mejor manera, y así seguir viviendo con una adaptación, que desde luego, no es la del tipo creativo. Esto quiere decir que no obstante, que hace poco tiempo se sabe que la tendencia creativa es común a todos los individuos, y que no todos los individuos son creativos, aunque todo el mundo puede serlo; la debilidad, o tal vez, la falta de imaginación creativa no es óbice para que muchísimas personas vivan bien. Vaya usted a saber si la felicidad está más en el que crea, o es mayor en el pasivo. Aun así, la pedagogía no cree que haya que fomentar la pasividad. Si cuando se habla de creatividad inmediatamente aparece la alusión a la felicidad, a la satisfacción del vivir es porque todos sabemos que el hecho de crear produce acrecentamiento en la personalidad; por eso vemos como cosa curiosa que muchos escritores se esfuerzan por darnos la imagen tormentosa y atormentada de tantos genios, y otros, contrariamente, nos hablan de la felicidad sencillísima del pasivo. Y nos preguntamos qué tipo de felicidad será la de una forma de persona pasiva que más bien compra su pasividad. Se trata del que declara que no tiene nada que hacer y que por eso paga la entrada al cine, a los estadios, etc, de manera que su intervención personal no pasa de simples aprobaciones o reprochaciones intrascendentes, pero que para este tipo de pasividad fue un buen "pasar o matar el rato", antes o después de la ocupaciones rutinarias. Aunque esto sea una forma de vida, que muchos alegrarían tener el derecho a llevarla de esa manera, podemos considerarla como un bloqueo de una posible creatividad.

Cerramos este párrafo con la clasificación que ha hecho Torrance (1964) de los inconvenientes que encuentran los maestros que desean practicar el pensamiento creador en sus clases:

- a) "Los estudiantes pueden proponer soluciones inesperadas a los problemas que tal vez desconcierten a los profesores que estaban esperando algo más sencillo.
- b) Los maestros pueden sentirse fuertemente tentados a comunicar las soluciones a los estudiantes para "ahorrar tiempo".
- c) Los estudiantes pueden ver relaciones y significados que los maestros y otros expertos en la asignatura pueden haber pasado por alto.
- ch) Los estudiantes pueden hacer preguntas a las que los maestros no sepan contestar.

d) Los maestros pueden experimentar un sentimiento de culpabilidad al permitir o animar las dudas de los estudiantes.

e) Debido a la presión del tiempo y los problemas programados puede a veces resultar difícil permitir o considerar todas las preguntas que los estudiantes deseen hacer

f) Para fomentar la creatividad de manera significativa eso exige métodos que sean más ingeniosos, imaginativos y experimentales que los que se emplean corrientemente".

Se desprende de esto que el investigador está interesado por describir al maestro que no aprovecha las oportunidades para estimular la creatividad. Por eso, insiste en sus estudios acerca de la relación entre la creatividad del maestro y la del estudiante. Halló una relación entre esos elementos: los alumnos que puntuaron por encima de la mediana en un test de motivación creadora significativo en su capacidad de escritura creadora o de curiosidad intelectual a lo largo de un período de tres meses, mientras que los que tenían maestros que puntuaron por debajo de la mediana no manifestaron ningún progreso.

Por otro lado, y pensando en forma más optimista, Torrance cree que la creatividad se aumenta, aflora con estimulación y apoyo. Esta debe ir de maestros a alumnos y de jefes a maestros.

En síntesis la capacidad creadora encuentra obstáculos de muy diversa índole, desde las que hemos mencionado, hasta estimaciones bajas y burlas Jex (1963). Esto lo han sufrido hasta los genios.

#### D. ¿DEBE SER EL DOCENTE UN TECNICO DE LA CREATIVIDAD?

La Pedagogía utiliza un concepto extenso de la posibilidad de crear. Ya lo dijimos en líneas anteriores. Aunque no todos los individuos son creativos, todos podrían serlo. Esta es la esperanza pedagógica que obliga al preceptor a agotar los recursos para sacarle provecho al pensamiento divergente. No todos los alumnos tienen la fuerza y la autonomía para sentirse capaces de crear y proponerse a manifestarlo. Sin embargo, se replica que la inspiración del creativo no necesita de esa fuerza porque llega casi espontáneamente; pero, en el campo pedagógico no se acepta que esto sea tan simple; la verdad es que hasta en el genio que esto ha ocurrido es imposible desestimar esa energía y autonomía que le permite "tener la fuerza de sentirse dios", como quizá con exageración afirma Poyo

(Año III). Se tienen datos de que muchos de esos superdotados para obtener, producir, respuestas estéticas utilizaban aparentes artificios (7) con el fin de concentrar en la mente los elementos de esa fuerza productiva. Pues bien, el maestro, además de tender a lo creativo debe manejar algunas técnicas para lograr algunos productos que dentro de ese concepto tan amplio busca la pedagogía. En este camino podría llegar a ser un técnico que, actitudinal y actitudinalmente despierta o restituye en los individuos la confianza en ellos mismos e imprime a esos alumnos la suficiente energía para que se atrevan a producir creativamente.

Citando, de nuevo a Poyo, diríase, que ese técnico "de alguna manera es el que restituye al individuo el mito de su propia divinidad".

En el aula de clase ya sería bastante, obtener valiosas satisfacciones por el "algo propio", por el esfuerzo de encontrar originalidad.

### E. ENFILANDOSE HACIA LA RESPUESTA ESTÉTICA

De parte de muchos educadores escuchamos la queja de que los alumnos son reacios a responder estéticamente; que son superficiales, que sus hábitos de sensibilidad son más bien sensuales nunca profundos; que no le encuentran sentido a los grandes mensajes estéticos de las obras de arte; que es difícil afinar sus apreciaciones de torno a la belleza; que sería mucho pedir que por la simple influencia del maestro esos muchachos manifestaran grandes intuiciones, contemplaciones, goce profundo, o bien que tuvieran conciencia crítica de categorías estéticas tanto positivas como negativas: lo bello, lo sublime, lo gracioso, lo bonito, lo característico, lo feo, lo ridículo, lo inadecuado, lo característico, lo torpe, lo sin carácter, etc, alcanzan, por lo mismo, en ellos, juicios muy precarios.

Ciertos profesores tratan de resolver el problema con una forma de huida y expresan que ya se nace con esa sensibilidad estética, y que, por lo tanto, el que no la manifiesta, aún insistiéndole para que aprecie el fenómeno, no podrá nunca sentir el deleite que sí se produce en otros; por eso, mejor, que se dedique a otras cosas. Otros creen que es cuestión de educación, de modo, que si han tenido los sujetos un marco de referencia culto, artístico, apreciativo, esto les permite la formación de actitudes para vivir lo estético, o dar productos de esa índole...Entonces, se esperan de que la

Escuela ha de desempeñar un gran papel en ese sentido. Y otros más creen que se trata de un asunto de aprendizaje: hemos escuchado a personas que nos han dicho que tal obra musical no les atrae porque no la entienden, que quieren aprender a entender la música, el arte en general.

Estos tres puntos de vista discutidos en nuestras conversaciones con profesores nos llevan a la conclusión de que la Escuela debe hacer lo máximo por la educación de la sensibilidad estética, sea cual fuere la opinión que se tenga del asunto.

Sería muy importante saber qué rasgos de personalidad se podrían detectar en el individuo que tiende a lo estético, con el fin de ejercer la acción pedagógica respectiva. Citemos algunos datos cercanos a este tópico: en efecto Child (1962) afirma que "a la persona estéticamente sensible se la presenta como un ser abierto a la experiencia, a la búsqueda, con el juicio independiente y capaz de regresión adaptativa".

Para Del Campo Sud (1982) "...la concepción fundamental de la sensibilidad estética implica además, una calidad de respuesta a una gama de la experiencia más amplia que la de las artes y una estructuración espontánea de la experiencia en términos de respuesta afectiva a diversas implicaciones. La persona estéticamente sensible es capaz de ir más allá de la información dada y descubrir en los objetos significados latentes que evoquen una respuesta emotiva". Más adelante añade: "...como una fórmula experimental, podríamos considerar la sensibilidad estética como un síntoma de organización de la personalidad que incluye la apertura a la experiencia, percepción intuitiva y respuesta afectiva a los significados intuitivos. Una organización tal de la personalidad sería independiente del aprendizaje o de la exposición a las formas artísticas; una organización de la personalidad de este tipo podría ser necesaria, pero no condición suficiente para una apreciación estética altamente desarrollada o para la expresión creativa". Este último concepto permite entrever que a esa organización le haría falta la energía, mencionada en líneas atrás.

En un estudio llevado a efecto por Carlson y Parker (1982), como hipótesis se esperó que las personas con valores estéticos altos manifestaran lo siguiente: 1) Apertura a la experiencia, 2) Reacción a las implicaciones más que a los hechos, 3) Aceptación mayor de los materiales de estímulos específicos, utilizados en la prueba, 4) Una implicación personal mayor en dichos materiales y

5) Una implicación personal mayor en las cualidades ingratas y desagradables de la naturaleza.

Las Hipótesis 1, 2 y 3 se demostraron; las demás, apenas, fueron significativas. Como el estudio se hizo con personas que previamente se habían clasificado en dos grupos: individuos de valor estético alto e individuos de valor estético bajo, también, se señalaron otras características, que, al azar, entresacamos del estudio; por ejemplo, los sujetos de valor estético alto resultaron tipos perceptivos, y los de valor estético bajo, eran tipos críticos. Resultaron intuitivos los de valor estético alto. Los de alto valor estético fueron mejores en aceptación. En implicación los de valor estético bajo fueron más consistentes en sus rechazos de las imágenes. En la quinta hipótesis los de valor bajo también fueron más consistentes en rechazar la identificación con aspectos desagradables de las imágenes usadas en la prueba, mientras que los de alto valor estaban divididos exactamente a la mitad en sus puntuaciones (8).

En este enfilarse hacia lo estético, en el aula de clase, estos datos merecerían tomarse en cuenta. En nuestra práctica docente así lo hemos hecho; a la par de la utilización de ciertos conceptos, que, de alguna manera resultan guías para la apreciación del progreso creativo del alumno, lo que nos ha rendido resultados satisfactorios. En esto, no hay que perder de vista, que el deseo de un maestro de ser creador él mismo, puede llevarle a fomentar la creatividad en los estudiantes.

#### F. EJEMPLOS DE CONCEPTOS GUIADORES

Para dejar algún recurso práctico que, como se afirma en el párrafo anterior, permita al maestro estar al tanto de las manifestaciones creativas, exponemos los siguientes conceptos. En la medida en que se vayan manifestando, se pueden ir notando los progresos, estancamientos o deficiencias tanto individuales como grupales en este campo tan complejo de las respuestas estéticas. Podrían esos conceptos clasificarse, pero nuestro interés es presentarlos como un solo bloque de posibilidades para familiarizarse con estos aspectos no cognoscitivos; he aquí una enumeración sucinta:

- 1) Expresarse utilizando al máximo las potencialidades de comunicación.
- 2) Escuchar utilizando también el máximo de las posibilidades.

- 3) Poder, si se quiere, tomar en serio las cosas más ridículas y ridiculizar las cosas serias.
- 4) Poder soñar despierto y despertar los sueños.
- 5) Realizar los sueños y soñar las realidades.
- 6) Poder, si se quiere, empequeñecer lo grande y engrandecer lo pequeño.
- 7) Poder atreverse en lo que se teme y cuidarse de lo que no se teme.
- 8) Favorecer la espontaneidad y no utilizar los sistemas de defensa como obstaculizantes.
- 9) Tender a compartir experiencias, trabajos, etc.
- 10) Proponer ideas como manifiesta conciencia de la importancia del trabajo grupal.
- 11) Intervenir para orientar con objetividad adecuada en casos de problemas.
- 12) Tener concepto adecuado sobre en qué actividades, tareas, etc. la participación podría ser más eficiente.
- 13) Idear elementos que contribuyan a mejorar las relaciones humanas: servicios, ayudas, corte-sía, dispositivos.
- 14) Estructurar proyectos y armonizar pareceres.
- 15) Desear y lograr más de lo que se recibe en clase.
- 16) Ser inquisitivo no disperso.
- 17) Expresarse sobre formas, colores, sonidos.
- 18) Experimentar sensaciones o sentimientos de entrega, identificación y deleite ante las características de la naturaleza.
- 19) Ser espontáneo para el ajuste o disfrute adecuado según el mensaje de las diferentes categorías estéticas.
- 20) Manifestar capacidad para el sentimiento de fascinación o embeleso en relación con el valor estético del mensaje.

- 21) Juzgar entre armonías y "disarmonías", proporciones y desproporciones, etc.
- 22) Tener sentimientos de trascendencia del continuo estético. música, pintura, etc.
- 23) Practicar la autocrítica.
- 24) Establecer la propia identidad de manera integrativa en formas de actuar o de ejecutar trabajos.
- 25) Demostrar suficiente juego intelectual, buena fantasía, imaginación y humorismo fino.
- 26) Manifestación obvia de la influencia de lo estético sobre la persona.
- 27) Manifestación obvia de algún aspecto creativo de significación: poesía, consecuencias estéticas del hábito de la lectura, música, otras artes.

Puede notarse que esos conceptos no solo serían guías sino que podrían tomarse como objetivos creativo-estéticos para ser alcanzados por la acción de la situación de aprendizaje. Quizá en manos del maestro ayuden a conseguir esa finalidad de estimular, apreciar, fomentar y acrecentar esos elementos esenciales del proceso educativo.

#### NOTAS

- (1) Reglamento de Evaluación y Promoción de la Educación General Básica y la Educación Diversificada. Gaceta del 15-6-1982, modificado en sesiones No. 5-84 y 10-84 del 24-1 y 7-2 de 1984.  
El documento en este punto deja la sensación de estar incompleto porque la capacidad creativa se da
- (1) Reglamento de Evaluación y Promoción de la Educación General Básica y la Educación Diversificada. Gaceta del 15-6-1982, modificado en sesiones No. 5-84 y 10-84 del 24-1 y 7-2 de 1984.  
El documento en este punto deja la sensación de estar incompleto porque la capacidad creativa se da en las demás asignaturas.
- (2) En este punto puede percibirse alguna redundancia en los conceptos.
- (3) En efecto, en Voronoff, S. "Del cretino al Genio" Ed. Poseidon, Buenos Aires leemos que "Oliver Goldsmith, autor de El Vicario de Wakefield, fue, al decir

de Horace Walpole, un idiota inspirado. Me avengo a creer, dijo éste a uno de sus compañeros, que ha sido en efecto él quien escribió sus propias obras; pero cuesta creerlo. Y de Henri Mondeux, el mismo autor afirma que "Jacoby, maestro de primera enseñanza en Tours, alojó a Mondeux en su casa para educarlo; en la creencia de habérselas con un genio, trató de impartirle enseñanza. Pero fue en vano: el niño era un retardado mental. En 1840 lo llevó a París y lo presentó a la Academia de Ciencias. Una comisión de investigación integrada por los más eminentes matemáticos de la época: Dominique Francois Arago y el Barón Augustin Cauchy, señalaron en su informe la aptitud asombrosa de ese portentoso calculador simple e ignorante".

Lorenzini, G. "Psicopatología y Educación". Ed. Labor. Madrid. 1964, cita a Inaudi, quien era casi un idiota que reveló sus extraordinarios dones como calculador a los seis años de edad. Lorenzini agrega que "Binet hacía observar respecto de Inaudi que sus olvidos de hechos de la vida ordinaria estaban en flagrante contraste con su enorme memoria para los números, la cual era casi cien veces superior a la de los individuos ordinarios. Hemos visto alumnos que recordaban todos los santos del año litúrgico y otras particularidades del calendario y, sin embargo, eran inútiles para diversas disciplinas escolásticas, tanto que debían ser considerados como sujetos a cierta forma de debilidad mental".

- (4) Holland, J. L. "Some limitations of teacher rating as predictors of creativity". Citado por Lindgren, H.C. "Psicología de la Enseñanza". Aguilar. Madrid. 1972.
- (5) Seitz, T. L. "The relationship between creativity and intelligence, personality, and value patterns in adolescence" Tesis doctoral. Univ. de Denver. 1964: Obtiene una correlación de 0,56 en 300 alumnos de octavo grado, entre tests tipificados de inteligencia y la capacidad de pensar creadoramente. Lindgren (1972) apunta que Guilford y Hoepner obtienen una correlación significativa de 0,32 entre un número de tests experimentales de pensamiento divergente y un test tipificado de inteligencia.
- (6) Jex, F. B. (1963) Realiza una encuesta sobre las estimaciones de los directores de las escuelas acerca de la eficacia de los maestros, que demostró que los que desplegaban más inventiva obtenían estimaciones más bajas de parte de sus directores. Esto motivó a otro investigador para afirmar que todo el mundo parece estar a favor de la creatividad, pero no de la gente creadora. Nosotros preguntamos si esta actitud permanecerá aún hoy, ya que la encuesta se hizo en 1963. Sería cuestión de investigarlo.
- (7) Varonoff, S. "Incluye datos de esa naturaleza; afirma que "Schiller escribía con los pies colocados sobre hielo... André Gréty, compositor francés de la misma época, solía recurrir a la misma práctica... Bossuet permanecía de pie en una habitación fría y se cubría la cabeza con lienzos calientes o pieles...Descartes, Leibniz, Milton, Rossini, Charles Thomas y Paul

Bourget solían acostarse bajo pilas de mantas para meditar...Rousseau exponía la cabeza al sol antes de escribir...y afirmaba que ciertas fragancias le inspiraban... El pintor italiano Guido Reni pintaba sólo cuando vestido primorosamente, era el centro de un grupo de estudiantes o admiradores que lo cumplimentaban con respeto...Tycho Brahe buscaba el silencio y aun el aislamiento..."

- (8) Como dato explicativo apuntamos que en ese estudio de la sensibilidad estética se utilizaron imágenes que mostraban elementos climáticos; fotografías tomadas de revistas populares, caprichos y fuerzas de la naturaleza, nubes, puestas de sol, niebla, tormentas, océano, cambios de estación, huracán, nieve, etc.

### BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, *Psicología Educativa*. Editorial Trillas, México, 1976.
- Carlson, Rae y Parker, J. *Estudio de la correspondencia efectiva como un componente de la sensibilidad estética*. California State College, Fullerton, 1982.
- Child, I. L. "Preferencias personales como una expresión de la sensibilidad estética". *Diario de la Personalidad*. Madrid, 1962.
- Del Campo Sud, M. Angeles. "Personalidad y sensibilidad estética". *Psico-deia* No. 75, 1984.
- Getzels, J.W. *Creativity and Intelligence*. Wiley, New Jersey
- Guilford, J.P. *Three faces of intellect*. Amer. New York, 1959.
- Holland, J.L. "Some limitations of teacher rating as predictors of creativity" Citado por Lindgren. H.C. en *Psicología de la Enseñanza*. Editorial Aguilar Madrid, 1972.
- Jex, F.B. *Negativity validies for two different ingenuity test*. Wiley, New York, 1963
- Lindgren, H.C. *Psicología de la Enseñanza*. Editorial Aguilar, Madrid, 1972.
- Lorenzini, G. *Psicopatología y Educación*. Editorial Labor, Madrid, 1964.
- Poyo, I.M. "Grupos de Creatividad". *Psicodeia*. Año III, No. 24, Madrid
- Ministerio de Educación Pública. "Reglamento de Evaluación y Promoción de la Educación General Básica y la Educación Diversificada", San José, 1982-1984.
- Seitz, T.L. *The relationship between creativity and intelligence, personality and value patterns in adolescence*. Universidad de Denver, 1964
- Torrance, E.P. *Education and Creativity*. Mc Graw-Hill, New York, 1964
- Voronoff, S. *Del Cretino al Genio*. Editorial Poseidón, Buenos Aires, 1943
- Yamamoto, K. "Role of creative and intelligence in high school achievement". *Psychol. Rep.* New York, 1954