

## La experiencia de un taller para el fomento de la creatividad en niños de Primaria

Cristina Jenaro-Río<sup>1</sup>; Raimundo Castaño-Calle<sup>2</sup>; Alfredo García-Pérez<sup>3</sup>

Recibido: 5 de julio de 2018 / Aceptado: 7 de julio de 2019

**Resumen.** La creatividad es ese conjunto de capacidades y disposiciones que hacen que una persona produzca con frecuencia productos creativos. Numerosos artículos se centran en la importancia de fomentar la creatividad en contextos educativos. En el presente estudio ofrecemos una aproximación diferente puesto que la intervención, en la que se contó con 32 participantes, se lleva a cabo en un contexto de actividad extraescolar, desarrollado en el campo de las actividades artísticas y plásticas. Los participantes son diversos en capacidades, edades y procedencia desde un punto de vista sociocultural. Además y a diferencia de programas de intervención que inciden específicamente en el desarrollo de la creatividad, la presente intervención incide en la educación artística que trata el dibujo, el color, la composición y también experimenta la posibilidad plástica de otros materiales. Esta aproximación complementa otras aproximaciones más académicas y abre nuevas vías para el desarrollo de la creatividad en todos los niños y niñas. La utilización de la prueba de imaginación creativa PIC-N para valorar cambios en creatividad ha mostrado su adecuación psicométrica y su utilidad para revelar mejoras en creatividad de los participantes en El Taller, frente al grupo control (n=32).

**Palabras clave:** Creatividad; actividad extraescolar; arte y educación emocional; proceso educativo.

### [en] A workshop experience for the promotion of creativity in primary school children

**Abstract.** Creativity is the set of capabilities and dispositions that frequently make a person produce creative products. Numerous articles focus on the importance of fostering creativity in educational contexts. In the present study we offer a different approach than the workshop intervention, that included 32 participants, which takes place in an extracurricular activity context, developed in the field of artistic and plastic activities. The participants are diverse in their capacities, ages and origin from a socio-cultural point of view. In addition, and unlike specific intervention programs focused on the development of creativity, this intervention focuses on artistic education that deals with drawing, color, composition and also experiences with other materials. This approach aims to complement more academic approaches and opens new avenues for the development of creativity in all children. The use of the PIC-N, a measure on creative imagination to assess changes in creativity has shown its psychometric adequacy and its utility to reveal improvements in creativity in the participants in The Workshop, in contrast to the control group (n=32).

**Keywords:** Creativity; extracurricular activity; art and emotional education; educational process.

<sup>1</sup> Universidad de Salamanca (España)  
E-mail: [crisje@usal.es](mailto:crisje@usal.es)

<sup>2</sup> Universidad de Salamanca (España)  
E-mail: [rcastanoca@upsa.es](mailto:rcastanoca@upsa.es)

<sup>3</sup> Universidad de Salamanca (España)  
E-mail: [omanaalfredo@gmail.com](mailto:omanaalfredo@gmail.com)

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Diseño. 2.3. Procedimiento. 2.4. Instrumento. 2.5. Programa de intervención: Taller de creatividad. 2.6. Resultados. 2.7. Conclusiones. Referencias.

**Cómo citar:** Jenaro-Río, C.; Castaño-Calle, R.; García-Pérez, A. (2019) La experiencia de un taller para el fomento de la creatividad en niños de Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(4), 735-752.

## 1. Introducción

La creatividad es uno de los factores clave para el desarrollo de las estrategias de supervivencia en el siglo XXI (Alonso, 2009; Amador, 2009; Muñoz, 2008). De ahí que el interés por la creatividad, su evaluación y potenciación haya sido creciente en las últimas décadas y en diversos campos.

A modo de primera aproximación podríamos decir que la creatividad es una destreza adquirible, un rasgo presente en todos los seres humanos, aunque precisa ser cultivada, pues está compuesta por conocimientos, actitudes y habilidades que se pueden mejorar mediante la práctica (Esquivias, 2004; Pérez Alonso, 2009). El proceso creativo es una de las potencialidades más elevadas y complejas, ya que requiere de habilidades para integrar desde los procesos cognitivos más básicos hasta los más sofisticados, para el logro de una idea o pensamiento nuevo. En coincidencia con esta afirmación Esquivias (2004), en su revisión de las definiciones al respecto, afirma que la creatividad es uno de los procesos cognitivos más sofisticados del ser humano, que se encuentra influido por una amplia gama de factores evolutivos, sociales y educativos. Así, aspectos como la personalidad, la motivación, las emociones y el mundo afectivo condicionan dicha capacidad. Además, su manifestación es diversa en campos igualmente distintos y, en coincidencia con las características antes señaladas, es también una capacidad susceptible de ser desarrollada.

Como vemos, es difícil ofrecer una definición conceptual sobre la creatividad. De ahí que en muchos casos se opte por ofrecer una definición operativa. Así, autores como Sternberg (1985), defienden que la persona creativa se caracteriza por la capacidad de ver las cosas de manera novedosa, el gusto estético e imaginación, la curiosidad, intuición y perspicacia, entre otros factores. En la misma línea se sitúa la propuesta de Torrance (1978) para quien la creatividad se asocia a aspectos como la curiosidad, flexibilidad, originalidad, confianza en uno mismo o capacidad de perfección. Según este autor (Torrance, 1976, 1977), la creatividad supone también ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía; es el proceso 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. Es también la habilidad para examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y, finalmente, comunicando los resultados (Torrance, 1962; Torrance, 1977, 1981; Torrance y Myers, 1976).

En el presente estudio destacamos en particular la definición de Guilford, (1971) quien la describe como la capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados. Este autor demostró además que la creatividad y la inteligencia eran cualidades diferentes. Otra de sus aportaciones consistió en diferenciar las

aptitudes que tienen que ver con el pensamiento convergente y divergente. Así, el pensamiento convergente es el proceso intelectual que el organismo humano realiza sobre una información previamente dada (materia prima), para producir una información (resultado), determinada completamente por la primera información. En él se siguen las pautas trazadas y se avanza en el sentido que impone la lógica tradicional. El alumno convergente reproduce las enseñanzas recibidas. Por su parte, el pensamiento divergente es el proceso intelectual que el organismo realiza a partir de una información dada (materia prima) tendente a producir cantidad y variedad de información (resultado), partiendo de la misma fuente. Es una búsqueda de alternativas lógicas, a partir de procesos encaminados a buscar algo nuevo a partir de otros contenidos anteriores. Se caracteriza por la búsqueda, ante un problema, de las posibles e inhabituales soluciones. Guilford denomina a la creatividad ‘pensamiento divergente’ frente al ‘pensamiento convergente’, que tradicionalmente se mide en las pruebas (test) más comunes de inteligencia (Esquivias, 2004).

En la educación no universitaria, son numerosos los trabajos que destacan su importancia (Acaso, 2000; Fasko, 2001; Garaigordobil, 2006; Romero, 2010; Vinci, 2010). En ellos se incide en que nuestro sistema educativo debe estar orientado hacia el futuro, en que hay que educar hoy pensando en las competencias que se deberán poner en práctica mañana. Desde esta perspectiva cobra un papel especialmente destacado la creatividad. Así, bajo la concepción de que la escuela, tiene como intención última la formación de futuros ciudadanos con capacidad de pensar y crear ante las cotidianidades que enfrenten, tal escuela debe concebirse como un espacio activo, lúdico, que promueva las situaciones de enseñanza-aprendizaje utilizando el pensamiento divergente, tanto del profesor como del alumno (Ballester, 2002).

El fomento de esta capacidad requiere de su previa evaluación. En este sentido, en el contexto hispanohablante es posible emplear un instrumento para la evaluación de la creatividad, como es la denominada batería PIC, en su modalidad para niños (Artola, Ancillo, Mosteiro y Barraca, 2004, 2010). Dicha batería está compuesta por un conjunto de tests que incorporan las variables más importantes en la evaluación de la creatividad, como son la fluidez, flexibilidad, la originalidad, o elaboración de ideas. Su estructura teórica se basa en los planteamientos de Guilford sobre la creatividad y ha sido contrastada empíricamente. Además, por contar también con versiones para jóvenes y adultos cubre un amplio rango de edades y posibilita su comparación al emplear las mismas tareas. Por ello, es una herramienta idónea para la orientación infantil y juvenil y para la selección en sujetos adultos. Como también señalan sus autores, sus propiedades psicométricas (fiabilidad, validez y objetividad) han sido corroboradas con muestras amplias y representativas. Su corrección es más simple y objetiva que la de otros tests y se halla extensamente explicada y ejemplificada en el manual. Una ventaja adicional es que, a diferencia de otras pruebas, ésta se ha desarrollado en España y presenta por tanto una mayor relevancia cultural para el contexto de habla hispana. Es por ello que ha sido el instrumento de evaluación elegido para el presente estudio.

También son numerosos los estudios centrados en proponer vías para fomentar la creatividad en contextos educativos (Fuentes Ramos y Torbay Betancor, 2004; Ridaó, Robinson y Zaiter, 2004). Las intervenciones realizadas han redundado en beneficios en otras áreas como en el autoconcepto (Flaherty, 1992). Las intervenciones centradas en la potenciación de la creatividad se han centrado en aspectos como en la promoción del pensamiento divergente (López-Martínez y Navarro-Lozano, 2010). Para ello y en

el caso de niños se han utilizado cuentos (Franco y Alonso, 2011) y actividades basadas en el juego (Ivet Chávez et al., 2009). También se han potenciado otros campos de la creatividad como la motriz (Martínez Vidal y Díaz Pereira, 2006) o la matemática (Levenson, 2011) o las aptitudes intelectuales de alumnos con elevadas capacidades (Ivet Chávez et al., 2009). En otros trabajos se ha demostrado la eficacia para estimular la creatividad verbal, gráfico-figurativa, constructiva y dramática (Garaigordobil, 2006). Los resultados de estas intervenciones se han visto reflejadas en mejoras significativas en la creatividad verbal -originalidad-, la creatividad gráfico-figurativa -abreacción, originalidad, elaboración, rendimiento creativo-, las conductas y rasgos de personalidad creadora y el número de compañeros del grupo considerados como personas creativas.

Sin embargo y hasta donde sabemos, las intervenciones se han desarrollado mayoritariamente en contextos de educación formal (Garaigordobil, 2006; López-Martínez y Navarro-Lozano, 2010; Prieto Sánchez, López Martínez, Bermejo García, Renzulli, y Castejón Costa, 2002; Ribeiro, Lopes, y Pereira, 2001), con grupos de estudiantes homogéneos (en cuanto a niveles formativos, edades) y por los propios maestros (por ejemplo, véase Franco, 2004, 2008; Prieto Sánchez et al., 2002).

En el presente estudio ofrecemos una aproximación diferente puesto que la intervención se lleva a cabo en un contexto de actividad extraescolar, desarrollado en el campo de las actividades artísticas y plásticas. Como señala Martínez Vesga (2005), las artes plásticas pertenecen a un grupo de disciplinas dentro de las Bellas Artes: pintura, escultura, dibujo, grabado y cerámica. Pero además tales artes han ampliado sus campos de acción, sus recursos técnicos y sus intereses temáticos. En la actualidad, se consideran dentro de las artes plásticas algunos procedimientos técnicos que se han desarrollado en el campo de la producción y manipulación de imágenes, y algunas propuestas interdisciplinarias que incluyen intervenciones espaciales o acciones. Entre estos medios contemporáneos se cuenta la fotografía, el vídeo, las instalaciones, los performances, las imágenes digitales entre otros. En el contexto escolar se alude al término educación artística. Ésta es una parcela de la educación condicionada socio-históricamente y que contribuye desde las artes a la finalidad educativa de la educación, proporcionando destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos para educarse (Touriñán, 2011).

Así pues, en el presente estudio adoptamos un enfoque más cercano al de las artes plásticas que al de la educación artística. Además, y a diferencia de lo que suele acontecer en el contexto escolar, los grupos con los que trabajamos son muy diversos en cuanto a edades, niveles educativos y procedencia desde un punto de vista sociocultural. Además y a diferencia de programas de intervención específicamente dirigidos a potenciar la creatividad, en nuestro caso centramos la atención en las artes plásticas puesto que se trata el dibujo, el color, la composición y la experimentación de la posibilidad plástica de otros materiales, con un fin más lúdico y experiencial que educativo. Esta aproximación complementa otros abordajes más académicos que inciden directamente en las aptitudes creativas tal y como se han definido previamente. Coincidimos así con Bernal (2006) al señalar que toda persona cuenta con un potencial creativo innato que hay que estimular e incidir con un tipo de educación creativa, no solo en el ámbito escolar sino también en el núcleo familiar y social.

Concretamente el objetivo general del presente estudio es presentar los resultados obtenidos tras poner en marcha un taller de artes plásticas. Más específicamente,

pretendemos identificar los cambios habidos en creatividad. De modo que esperamos que un taller como el presente, sea capaz de despertar la creatividad entendida de un modo amplio y ello pese a que la intervención no se centre específicamente en su potenciación. Para valorar las mejoras en creatividad ha sido preciso a su vez constatar la adecuación psicométrica de la PIC-N, Prueba de imaginación creativa en niños (Artola, Ancillo, Mosteiro y Barraca, 2004, 2010) y que forma parte de la batería PIC previamente comentada.

Como evidencia de la utilidad de este tipo de actividades plásticas en la potenciación de la creatividad de los participantes, planteamos además las siguientes hipótesis: (1) No existirán de partida diferencias significativas en creatividad en función de la etapa educativa de la que proceda el alumno. (2) Los participantes del grupo de espera -o sin intervención- no experimentarán cambios significativos en su creatividad. (3) Los participantes del grupo experimental o de intervención, incrementarán su creatividad. (4) Si bien en la fase previa a la intervención esperamos que los participantes tengan unos niveles de creatividad similares y que, por tanto, no haya diferencias entre el grupo experimental y control, esperamos también que tras la intervención el grupo experimental, esto es, el que ha participado en El Taller, obtenga puntuaciones significativamente superiores al grupo sin intervención, en creatividad.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

Para la verificación de las propiedades psicométricas del instrumento empleamos una muestra compuesta por 242 alumnos. De éstos, 39,3% asistían a centros públicos y 60,7% asistían a centros concertados. En cuanto al género, se distribuían en 126 alumnos (52,1%) y 116 alumnas (47,9%). Los niveles educativos se correspondían fundamentalmente con segundo ciclo de primaria (57,9%), primer ciclo de primaria (30,2%), primer ciclo de secundaria (9,5%) y segundo año de infantil (2,5%). En cuanto a las edades, abarcaban de los 4 a los 14 años, con una edad promedio de 9,6 años (DT=1.86). Para la recogida de datos se contó con la colaboración de los maestros de los respectivos cursos y centros educativos, quienes ofrecieron su colaboración voluntaria y recibieron formación sobre la aplicación del instrumento, por parte de los autores del presente trabajo.

Los alumnos en el estudio de intervención suponen un total de 64 participantes, de los que 32 forman parte del grupo experimental y otros 32 del grupo control, emparejados en sexo, edad y nivel educativo. Las edades de los niños se encuentran entre los 6 y los 13 años. En cuanto al género, 24 participantes son alumnos (37,5%) y 40 son alumnas (62,5%). Ambos grupos eran equivalentes edad (Chi cuadrado=2,222; gl=7; p=0,947), sexo (Chi cuadrado 0,00; gl=1; p=1,00) y nivel educativo (Chi cuadrado 0,00; gl=1; p=1,00).

### **2.2. Diseño**

Se trata de un estudio cuasi-experimental con grupo de comparación equivalente emparejado por sexo y nivel educativo. Se han tomado medidas al principio de curso

(antes de la puesta en marcha del taller) y al final de curso (una vez finalizado el taller). Se ofrecen los datos relativos al contraste de hipótesis, empleando para ello pruebas paramétricas (T de Student de medidas repetidas y Análisis de Varianza). De modo complementario, se ofrecen los resultados del estudio instrumental realizado para verificar las propiedades psicométricas de la prueba de evaluación empleada, tanto su fiabilidad, determinada mediante el estadístico alfa de Cronbach, como su validez de constructo, empleando para ello análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

### 2.3. Procedimiento

La recogida de datos vino precedida de la explicación en los centros y a los padres sobre el objetivo del estudio y la obtención de los correspondientes consentimientos informados. Tras este consentimiento, al inicio del curso académico 2014-2015 se recogieron los datos de todos los niños. Al final del curso se volvieron a tomar medidas de todos ellos (grupo en espera y grupo experimental). La aplicación de las pruebas antes y después se llevó a cabo por los responsables del presente estudio y se contó además con la colaboración de los maestros para la evaluación de los participantes del grupo control. La calificación de las pruebas de cada participante se llevó a cabo por los autores del presente estudio.

### 2.4. Instrumento

Para el presente estudio se ha empleado la *PIC-N: Prueba de imaginación creativa en niños*. (Artola, Ancillo, Mosteiro y Barraca, 2004, 2010). La prueba evalúa el pensamiento divergente y concretamente la creatividad narrativa y gráfica a través del uso de la fantasía del niño, mediante un conjunto de tareas atractivas para esta población. Se puede aplicar tanto individual (en niños más pequeños) como colectivamente, en unos 40 minutos. La edad de aplicación de la escala es de los 8 a los 12 años. Según indican los autores, la PIC-N ha sido elaborada a partir de los estudios clásicos de Guilford y Torrance y de algunas investigaciones con población española. Permite una aproximación factorial a la medición de la creatividad, ofreciendo puntuaciones en diferentes variables: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, sombras y color, título y detalles especiales. Estos aspectos se consideran constituyentes de un factor de orden superior y a través de ellos se obtiene una medida de creatividad gráfica y otra de creatividad narrativa. A su vez, estas dos medidas permiten obtener una puntuación global en creatividad.

Existe una versión de este instrumento para jóvenes de edades entre 11 y 19 años (PIC-J, Artola, Barraca, Martín, Mosteiro, Ancillo y Poveda, 2008) y otra para adultos entre 18 y 76 años (PIC-A, Artola, Barraca, Mosteiro, Ancillo, Poveda y Sánchez, 2012). Las instrucciones son las mismas y tan sólo varían los estímulos. Los instrumentos están formados por cuatro tareas denominadas “juegos”: tres tareas para evaluar la creatividad verbal (narrativa) y una tarea para evaluar la creatividad gráfica. Las instrucciones para el juego 1 son: “imagina todo aquello que podría estar ocurriendo en el dibujo de la primera página. Escribe todo lo que se te ocurra. No existen respuestas buenas o malas, así que pon en marcha tu imaginación y fantasía y procura poner muchas ideas”. En el juego 2 se solicita al niño: “Haz una lista de todas las cosas para las que podría servir... “. El juego 3 requiere responder a la siguiente

instrucción:” Imagina y contesta lo que tú crees que pasaría si fuera cierto lo que dice la frase: “...”. Finalmente, en el juego 4 la instrucción es: “Intenta completar los siguientes dibujos haciendo con ellos un dibujo tan original que a nadie más se le hubiera ocurrido. Después pon un título interesante a cada uno de ellos”. Tras la aplicación se valoran los 13 elementos de que consta la prueba, contando para ello con un manual que proporciona múltiples ejemplos, lo que confiere sencillez y objetividad a la prueba.

La aplicación total requiere de 45 minutos a una hora. Entre las variables que se miden figuran la fluidez de ideas, la flexibilidad de pensamiento, la originalidad de las respuestas, la elaboración de las respuestas y el uso de detalles creativos (color, sombras, expansividad, rotaciones, movimiento o nuevas perspectivas). Según los autores de la escala, los resultados obtenidos correlacionan con las notas escolares y con la inteligencia (Factor G y Raven).

Dado que, como se ha señalado previamente, en el presente estudio la escala se ha empleado con una muestra de edades más amplias que las propuestas por los autores de la escala, hemos empezado por analizar las propiedades psicométricas del instrumento. Concretamente, hemos comenzado por analizar la fiabilidad de la escala globalmente considerada. En el presente estudio el alfa de Cronbach obtenido ha sido de 0,86 para los 13 elementos de que consta el instrumento. Estos resultados son ligeramente superiores a los obtenidos por los autores originales de la escala, pues en el Manual se indica un alfa de Cronbach =0,83.

Posteriormente hemos analizado la validez factorial mediante análisis factorial exploratorio. De nuevo y replicando los análisis de los autores de la escala, hemos realizado un análisis factorial exploratorio para determinar si se obtiene una estructura bidimensional. Se ha empleado el análisis de componentes principales y el criterio de Kaiser para identificar autovalores mayores de 1. El método de rotación fue el Oblimin directo, puesto que los factores se suponen relacionados. El análisis resultó en dos factores; el primer factor, con un peso de 5,697 explica el 43,83% de la varianza. El segundo factor, con un valor propio de 1,577 explica el 12,13% de la varianza. En total los dos factores explican el 56% de la varianza. Esta solución factorial explica un porcentaje ligeramente superior a la de los autores de la escala, La matriz de correlaciones entre ambos componentes ofreció una correlación baja entre ambos elementos ( $r_{xy}=0,192$ ), lo que a su vez indica que es posible obtener elevadas puntuaciones en un factor y no tan elevadas en otro. Con la intención de replicar los resultados obtenidos por los autores de la escala, se ha empleado el análisis factorial confirmatorio empleando un modelo de ecuaciones estructurales. Los índices de ajuste del modelo ( $GFI = 0,95$ ;  $AGFI=0,90$ ;  $RMSEA=0.090$ ;  $IC 90\%= 0.063-0.12$ ) confirman la adecuación del mismo. En definitiva, todos los análisis apoyan la fiabilidad y validez de la escala con la muestra objeto de estudio.

### **3. Programa de Intervención: Taller de creatividad**

El Taller es un proyecto educativo que se desarrolla en el campo del arte y la educación emocional. Se presenta como “espacio de creación, espacio de educación” y experimentación en el uso del lenguaje plástico como forma de expresión. El Taller está orientado al público infantil y adulto a partir de los 4 años y amantes de la

pintura. La metodología incluye el desarrollo de la parte de la educación artística, por cuanto que trata el dibujo, el color, la composición y también experimenta la posibilidad plástica de otros materiales.

Todas las actividades están diseñadas bajo un modelo de participación e implicación personal en el proceso creativo, en sus aspectos formales, materiales y de contenido. Esta experiencia no tiene como objetivo la formación de futuros artistas, por lo que se aleja de una concepción de las enseñanzas artísticas cuya finalidad es garantizar la cualificación de futuros profesionales en determinadas artes. También se aleja del concepto de educación artística como ámbito específico de intervención educativa. Más bien, el programa acentúa la importancia que la actividad artística proporciona para el desarrollo personal: como experiencia estética, como experiencia emocional que permite construir una estructura de pensamiento, una forma de mirar que trascienda y perdure; como herramienta que nos permita afrontar, percibir y comprender el mundo de una manera libre, sin prejuicios o convencionalismos heredados o establecidos. Se acentúa así la concepción estética, frente a la interpretativa, de la experiencia del arte (Bárceñas, 2015). Según ésta, cuando estamos como espectadores ante una pieza de arte lo relevante son las emociones o los sentimientos que suscita en nosotros, es decir, el arte nos agrada, nos conmueve, suscita placer, o emoción. Así pues, en El Taller la percepción y la imaginación tienen una singular importancia y se trabajan continuamente. A los alumnos se les estimula la percepción, se les enseña a ver, a analizar y seleccionar imágenes. A los alumnos se les facilita a comienzo de curso un cuaderno completamente en blanco, personal e intransferible, al que se llama “cuaderno de ideas”. Cada niño tiene que llenarlo de cosas que le gusten, que le atraigan. En el “cuaderno de ideas” cabe todo lo que puedan imaginar.

El Taller está en contra de dirigir la mirada en una dirección única ya que entiende que para que la experiencia sea tal debe respetar el punto de vista individual con el que miramos y sentimos. Las sesiones son de carácter práctico y visual. En cuanto a su organización, el Taller es un espacio independiente de todo organismo, equipado con los medios necesarios para desarrollar la actividad plástica de forma digna y plena. Se imparte de octubre a junio, coincidiendo con el periodo lectivo, en horario extraescolar, de las 18:00 a las 20:00 horas y a razón de dos sesiones a la semana para cada alumno. Las sesiones tienen una duración de 2 horas. Los grupos son reducidos y relativamente afines en edades y niveles. Las actividades, individuales o de grupo, son numerosas y variadas: pintar sobre lienzo, realizar trabajos tridimensionales con arcilla, plastilina, trabajar con materiales de desecho -cajas de cartón, hojas, telas, botones, juguetes rotos, etc-. Otras actividades incluyen el reciclado y fabricación de papel a partir de papel usado. Son también actividades individuales las consistentes en la presentación al grupo de nuevas ideas a partir del cuaderno de ideas. También las consistentes en la elaboración de un cuento escrito e ilustrado por ellos mismos. Se plantea así mismo la creación de una película a partir de una Tablet utilizando la técnica de Stop Motion.

Las actividades en equipo o colectivas están relacionadas con la exposición que se realiza todos los años a final de curso y en la que se incluyen trabajos que requieren la participación de todos. También se realizan tareas en equipo cuando los participantes tienen que conocer y dominar una técnica plástica que requiere una disciplina o metodología concreta en el uso de materiales y herramientas. Así mismo, son actividades colectivas las consistentes en la preparación de materiales colectivos,



por ejemplo, la imprimación de lienzos donde se va a trabajar, la recopilación de materiales de “desecho” para realizar una tarea concreta, o la recogida y limpieza de los materiales y del espacio después de cada sesión.

Por lo general en una sesión nadie hace lo mismo a excepción, como señaláramos anteriormente, de cuando han de conocer y dominar una técnica plástica que requiere una metodología concreta para su uso. En el presente estudio, contamos con dos grupos de 16 participantes cada uno.

#### 4. Resultados

Presentamos en primer lugar los resultados relativos al contraste de la primera hipótesis que, como se recordará, predecía la ausencia de diferencias en creatividad en función de la etapa educativa en la que se encontrara el estudiante. Así, en la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los ítems por los alumnos de primer y segundo ciclo de primaria. Se puede apreciar cómo los alumnos de segundo ciclo obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en un gran número de ítems. Los mismos resultados se obtuvieron tras analizar las posibles diferencias atendiendo a cada factor de la escala (Tabla 2) donde las puntuaciones (directas y centílicas) revelaron diferencias significativas a favor de los alumnos del segundo ciclo de primaria. En suma, los resultados refutan la hipótesis 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en los ítems de la PIC-N

\*\*signif. con  $p < 0,01$ ; \*signif. con  $p < 0,05$ .

Elemento	Ciclo de primaria	N	M	DT	ET	F
j1_fluidez						15,567**
	Primer Ciclo	44	8,11	6,79	1,02	
	Segundo Ciclo	20	17,00	11,11	2,48	
j1_flexibilidad						11,343**
	Primer Ciclo	44	3,61	2,09	0,32	
	Segundo Ciclo	20	5,50	2,04	0,46	
j2_fluidez						19,737**
	Primer Ciclo	44	5,07	5,47	0,83	
	Segundo Ciclo	20	14,95	12,42	2,78	

j2_flexibilidad					16,337**
	Primer Ciclo	44	3,07	2,94	0,44
	Segundo Ciclo	20	7,25	5,34	1,19
j2_originalidad					24,538**
	Primer Ciclo	44	3,16	3,72	0,56
	Segundo Ciclo	20	14,05	13,62	3,05
j3_fluidez					16,083**
	Primer Ciclo	44	2,98	3,06	0,46
	Segundo Ciclo	20	8,60	8,18	1,83
j3_flexibilidad					14,476**
	Primer Ciclo	44	1,84	1,90	0,29
	Segundo Ciclo	20	3,90	2,22	0,50
j3_originalidad					2,709
	Primer Ciclo	44	2,86	4,23	0,64
	Segundo Ciclo	20	5,05	6,21	1,39
j4_originalidad					3,804
	Primer Ciclo	44	7,41	3,57	0,54
	Segundo Ciclo	20	9,15	2,62	0,59
j4_elaboración					4,739*
	Primer Ciclo	44	0,39	1,10	0,17
	Segundo Ciclo	20	1,25	2,07	0,46
j4_sombra y color					0,008
	Primer Ciclo	44	1,45	1,93	0,29
	Segundo Ciclo	20	1,50	1,82	0,41

j4_título						1,658
	Primer Ciclo	44	0,89	1,63	0,25	
	Segundo Ciclo	20	1,45	1,61	0,36	
j4_detalles especiales						0,009
	Primer Ciclo	44	0,11	0,62	0,09	
	Segundo Ciclo	20	0,10	0,31	0,07	

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en los factores de la PIC-N.

\*\*signif. con  $p < 0,01$ ; \*signif. con  $p < 0,05$ . CN= Centiles.

Factor	Ciclo de primaria	N	M	DT	ET	F
Fluidez						23,259**
	Primer Ciclo	44	16,16	13,36	2,01	
	Segundo Ciclo	20	40,55	27,27	6,10	
Flexibilidad						21,796**
	Primer Ciclo	44	8,52	5,61	0,85	
	Segundo Ciclo	20	16,65	8,05	1,80	
Originalidad						20,695**
	Primer Ciclo	44	6,02	6,35	0,96	
	Segundo Ciclo	20	19,10	16,72	3,74	
Creatividad narrativa						25,897**
	Primer Ciclo	44	30,70	24,17	3,64	
	Segundo Ciclo	20	76,30	47,74	10,68	

Creatividad gráfica						5,556*
	Primer Ciclo	44	10,25	5,51	0,83	
	Segundo Ciclo	20	13,45	3,73	0,84	
Creatividad narrativa (CN)						15,154**
	Primer Ciclo	44	23,59	20,78	3,13	
	Segundo Ciclo	20	49,95	32,87	7,35	
Creatividad gráfica (CN)						13,554**
	Primer Ciclo	44	39,32	29,88	4,50	
	Segundo Ciclo	20	66,35	19,95	4,46	
Creatividad general (CN)						21,924**
	Primer Ciclo	44	23,39	20,37	3,07	
	Segundo Ciclo	20	53,25	29,77	6,66	

En el presente estudio esperamos además que los cambios en la variable de interés (i.e. creatividad) se puedan atribuir específicamente a la participación en El Taller. Por tanto, de acuerdo con nuestra hipótesis 2, esperamos que los participantes del grupo sin intervención no experimenten cambios significativos de dichas aptitudes. Sin embargo, en la Tabla 3 se puede apreciar cómo existen reducciones significativas en varios ítems, así como en los factores de fluidez, flexibilidad, creatividad narrativa y la creatividad general. Por tanto, los resultados tampoco ofrecen apoyo a nuestra segunda hipótesis.

Conforme a nuestra tercera hipótesis, se esperaba que los participantes del grupo experimental (taller) incrementaran su creatividad. Al respecto, en la Tabla 4 se aprecia cómo si bien en la gran mayoría de los ítems se experimentaron mejoras, éstas fueron estadísticamente significativas únicamente en dos de los ítems. Estos resultados ofrecen un apoyo parcial a nuestra hipótesis 3.

En cuanto a la cuarta hipótesis, los análisis revelaron que si bien y de acuerdo con nuestras predicciones, en la fase pretest no había diferencias significativas entre los grupos con y sin intervención, las diferencias tras la intervención, llegando a ser significativas a favor de quienes participaron en El Taller en creatividad narrativa y general (Tabla 5). En suma, los resultados obtenidos ofrecen un sustancial apoyo a la hipótesis planteada.

Tabla 3. Puntuaciones promedio pre-post en los ítems y significación (Prueba T de muestras relacionadas) en el grupo sin intervención.

Elemento	Evaluación inicial		Evaluación final		<i>t</i>
	M	DT	M	DT	
j1_fluidez	11,80	11,24	7,80	8,60	3,504**
j1_flexibilidad	4,37	2,58	3,27	2,38	2,929**
j2_fluidez	6,93	11,76	6,47	11,70	1,141
j2_flexibilidad	3,70	5,19	5,19	0,95	1,557
j2_originalidad	6,87	12,26	6,07	11,80	0,788
j3_fluidez	4,00	7,72	2,97	4,13	1,226
j3_flexibilidad	1,77	2,18	1,80	2,16	-0,109
j3_originalidad	1,83	4,35	1,69	3,24	0,256
j4_originalidad	6,97	3,66	7,55	4,01	-0,604
j4_elaboración	0,59	1,30	0,34	1,05	1,022
j4_sombra y color	2,69	1,91	2,03	2,24	1,269
j4_título	1,21	1,99	0,45	0,91	2,068*
j4_detalles especiales	0,14	0,74	0,00	0,00	1,000
fluidez	22,66	27,77	16,06	22,05	3,657**
flexibilidad	9,81	8,95	7,81	8,24	2,567*
originalidad	8,78	14,81	7,25	14,01	1,458
Creatividad narrativa (CN)	26,40	32,06	18,50	31,26	4,616**
Creatividad gráfica (CN)	47,73	30,83	43,27	31,78	0,701
Creatividad general (CN)	27,43	32,05	20,57	31,57	3,163**

Tabla 4. Puntuaciones promedio pre-post en los ítems y significación (Prueba T de muestras relacionadas) en el grupo experimental.

Elemento	Evaluación inicial		Evaluación final		t
	M	DT	M	DT	
j1_fluidez	9,06	6,52	10,16	5,40	-1,162
j1_flexibilidad	4,13	1,91	5,13	1,85	-2,522*
j2_fluidez	9,59	6,42	8,00	5,02	1,397
j2_flexibilidad	5,41	2,95	5,25	3,04	0,259
j2_originalidad	6,06	6,08	5,75	4,81	0,258
j3_fluidez	5,25	3,08	6,56	4,51	-1,436
j3_flexibilidad	3,03	1,94	3,72	1,76	-2,056*
j3_originalidad	4,97	5,39	3,97	3,47	0,911
fluidez	23,58	13,43	20,82	14,52	1,087
flexibilidad	12,11	5,07	11,87	6,81	0,224
originalidad	10,45	8,73	8,18	6,89	1,367
j4_originalidad	9,28	2,88	8,91	2,69	0,571
j4_elaboración	0,50	1,63	1,16	1,99	-1,704
j4_sombra y color	0,50	1,16	0,56	1,19	-,279
j4_título	1,19	1,45	1,16	1,55	0,081
j4_detalles especiales	0,06	0,25	0,09	0,30	-0,571
creatividad narrativa	46,13	25,04	40,87	26,59	1,127
Creatividad gráfica	11,45	4,68	10,00	6,39	1,244
Creatividad general	57,58	25,87	50,87	30,55	1,296

Tabla 5. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias entre grupos emparejados experimental y control (Anova), en los factores de la PIC-N.

\*\*signif. con  $p < 0,01$ . CN= centil.

Variables	Grupo	N	Media	DT	F
<b>Creatividad narrativa (CN) pre</b>					2,406
	Taller	32	37,16	22,40	
	Espera	32	26,50	31,76	
<b>Creatividad gráfica (CN) pre</b>					0,092
	Taller	32	48,91	29,25	
	Espera	32	46,63	30,79	
<b>Creatividad general (CN) pre</b>					2,274
	Taller	32	37,81	21,05	
	Espera	32	27,63	31,90	
<b>Creatividad narrativa (CN) post</b>					7,219**
	Taller	32	36,88	20,85	
	Espera	32	19,09	31,10	
<b>Creatividad gráfica (CN) post</b>					0,009
	Taller	32	41,69	30,03	
	Espera	32	42,44	31,56	
<b>Creatividad general (CN) post</b>					9,123**
	Taller	32	41,25	20,43	
	Espera	32	21,19	31,54	

## 5. Conclusiones

El presente estudio ha pretendido mostrar los beneficios de la participación en un taller de artes plásticas, para fomentar la creatividad no sólo gráfica sino también narrativa. Estas mejoras son especialmente relevantes puesto que, si bien es esperable que una variable de interés mejore tras una intervención específicamente dirigida hacia su promoción, con la presente propuesta hemos demostrado que es posible lograr beneficios en las aptitudes creativas mediante el aprendizaje y disfrute de artes plásticas en grupos reducidos y a través de actividades individuales y colectivas.

Varios resultados son destacables. En primer lugar, el hecho de que, en contra de nuestras predicciones, los alumnos de segundo ciclo mostraran una creatividad significativamente más elevada que los de primer ciclo, acentúa la importancia de fomentar dichas habilidades, tanto gráficas como de otro tipo, desde las etapas más tempranas, para así obtener los beneficios asociados a tales habilidades.

También cabe destacar cómo, en contra de nuestra segunda predicción, los alumnos que no participan en las actividades de El Taller experimentan una reducción en sus aptitudes creativas. Estos resultados podrían estar sugiriendo el impacto negativo de la promoción de otro tipo de aptitudes más “académicas” a lo largo del curso escolar, en detrimento de la creatividad. De ahí la importancia de utilizar los espacios curriculares y los extracurriculares para la promoción de aptitudes gráficas y narrativas creativas. Así, los esfuerzos realizados desde esta instancia extraescolar deben ser acompañados por actuaciones desde la escuela para fomentar la creatividad, desarrollando currículos con el objetivo de formar personalidades creadoras y de ayudarles a descubrir si tienen algún talento especial (Marina y Marina, 2013).

La participación de los alumnos en El Taller ha mostrado incidir positivamente en su creatividad. Al respecto, dichos alumnos mejoraron en la flexibilidad del juego 1 (prueba de percepción) y juego 3 (prueba de imaginación). Estas mejoras pueden responder al hecho de que precisamente la percepción y la imaginación tienen una importancia destacada en El Taller. Como evidencia adicional del impacto positivo de la intervención, los hallazgos derivados del contraste de la cuarta hipótesis indicaron que, si bien, antes de participar en esta experiencia creativa todos los participantes mostraban niveles equivalentes en creatividad, tras la intervención el grupo experimental obtuvo puntuaciones significativamente superiores a las del grupo en espera en creatividad narrativa y general.

Si bien estos resultados requieren ser contrastados con muestras más amplia y diversas, podemos concluir que los niños que han participado en El Taller han dado rienda suelta a su creatividad y han desarrollado habilidades que redundarán no sólo en un mayor disfrute con la actividad sino también en un mejor rendimiento en otras áreas académicas y no académicas. Estos resultados deben servir de acicate para poner en marcha experiencias similares, aprovechando las ventajas que proporciona contar con un instrumento de valoración de la creatividad desde una perspectiva multidimensional y validado para población hispanohablante.

## Referencias

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 41-57.
- Alonso, G. (2009). Creatividad, cultura y desarrollo económico. *Pensamiento Iberoamericano*, 4, 151-165.
- Amador, G. A. (2009). La creatividad y la innovación en la Universidad Estatal a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(1), 113-123.
- Artola, T., Ancillo, I., Mosteiro, P. y Barraca, J. (2004, 2010). *PIC-N. Prueba de imaginación creativa para niños*. Madrid: TEA
- Artola, T., Barraca, J., Martín, C., Mosteiro, P., Ancillo, I. y Poveda, B. (2008). *PIC-J. Prueba de imaginación creativa para jóvenes*. Madrid: TEA.
- Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P., Ancillo, I., Poveda, B. y Sánchez, N. (2012). *PIC-A. Prueba de imaginación creativa para adultos*. Madrid: TEA.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. España. Prácticas: Profesorado del seminario de aprendizaje significativo. Descargado de Internet el 2/7/2018 en la dirección: [http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El\\_aprendizaje\\_significativo\\_en\\_la\\_practica.pdf](http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf)



- Bárceñas, R. (2015). La interpretación estética como experiencia del arte. *Revista Valenciana, Estudios de Filosofía y Letras*, 15, 289-294.
- Bernal, J. (2006). La creatividad en la clase de música: hacer y expresar música en la escuela. En V. Violant y S. de la Torre (Coord.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*, pp. 415-426. Málaga: Aljibe.
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-17. disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 317-327. doi: [http://dx.doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334\\_09](http://dx.doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_09)
- Flaherty, M. A. (1992). The effects of a holistic creativity program on the self-concept and creativity of third graders. *The Journal of Creative Behavior*, 26(3), 165-171. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/j.2162-6057.1992.tb01173.x>
- Franco, C. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2), 245-266. [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_4.htm)
- Franco, C. (2008). Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra de niños de Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6(14), 29-50.
- Franco, C., y Alonso, J. M. (2011). Diferencias entre cuentos conocidos y desconocidos en la estimulación de la creatividad infantil. *Aula Abierta*, 39(2), 113-122.
- Fuentes Ramos, C. R., y Torbay Betancor, Á. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-14.
- Garaigordobil, M. (2006). Efectos del juego en la creatividad infantil: Impacto de un programa de juego cooperativo-creativo para niños de 10 a 12 años. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 7-28.
- Ivet Chávez, B., Zacatelco, F., y Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 7(18), 849-876.
- Levenson, E. (2011). Exploring collective mathematical creativity in elementary school. *The Journal of Creative Behavior*, 45(3), 215-234. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/j.2162-6057.2011.tb01428.x>
- López-Martínez, O., y Navarro-Lozano, J. (2010). Influencia de una metodología creativa en el aula de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 89-102.
- Marina, J A y Marina, E (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Martínez Vesga, O. (2005). La tradición en la enseñanza de las artes plásticas. *El Artista*, 2, 19-27
- Martínez Vidal, A., y Díaz Pereira, M. d. P. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora de la creatividad motriz en un grupo de discapacitados psíquicos. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 84, 13-21.
- Muñoz, M. F. (2008). La percepción del entorno organizativo y la creatividad: Análisis de las dimensiones del clima laboral que determinan el comportamiento creativo del empleado en la empresa. Pevnia. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Monográfico)*, 147-183.
- Pérez Alonso, P. M. (2009). Creatividad e innovación: una destreza adquirible. Teoría de la Educación, *Revista Interuniversitaria* 21(1), 179-198.

- Prieto Sánchez, M. D., López Martínez, O., Bermejo García, M. R., Renzulli, J., y Castejón Costa, J. L. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Psicothema*, 14(2), 410-414.
- Ribeiro, A., Lopes, A., y Pereira, F. (2001). Projecto CRIA-SE ou a criatividade na escola de todos os dias . *Psicologia: Teoria, Investigacao e Pratica*, 6(1), 227-243.
- Ridao, A., Robinson, J. E., y Zaiter, J. (2004). ¿Cómo educar la creatividad en el contexto actual? *Intangible Capital*, 2, 140-151.
- Torrance, E. P. (1962). *Torrance tests of creative thinking. Bensenville*. Illinois: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- Torrance, E. P. (1981). La validez predictiva de los tests de pensamiento creativo En A. Beaudot (Ed.), *La creatividad* (pp. 65-80). Madrid: Narcea.
- Torrance, E. P., y Myers, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- Touriñán López, J.M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre Educación*, 21, 61-81.
- Vinci, M. I. (2010). Tensión entre cultura y creatividad en el nivel superior. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 93-111.