

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

LA CREATIVIDAD DOCENTE COMO FACTOR GENERADOR DE NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN MEDIA.

Rebollo, Cristina y Soubirón, Emy¹

¹ **Institución:** Consejo de Educación Secundaria, ANEP.

Direcciones de correo electrónico: crebollo2003@gmail.com
esoubir@fq.edu.uy

1.- INTRODUCCIÓN

Los cambios en la educación que se han producido en el Uruguay en los últimos años, implicaron reformas del sistema educativo en los diferentes niveles que han tratado de acompañar el desarrollo actual de la ciencia y la tecnología, así como la evolución de diversos aspectos socio-económicos. Estas reformas, en general, llenas de buenas intenciones en su planteo teórico, no siempre condujeron a una concretización de esos cambios manifestados en el aula, en los destinatarios de los mismos que son los estudiantes.

Es en este contexto de cambios en el cual resulta particularmente valiosa la **creatividad docente** no vista como un don intrínseco sino como un aspecto a desarrollar en función del contexto social, de la gestión de centro, de la motivación docente, del trabajo colaborativo, entre otros. La creatividad se considera necesaria en las actividades humanas, especialmente en las educativas, porque permite el desarrollo de aspectos cognoscitivos y afectivos importantes para el desempeño de docentes y estudiantes. Ante la posibilidad de tener en el recurso humano el agente de cambio capaz de enfrentar los retos de una manera crítica, comprometida y diferente, cabe la pregunta: **¿cuenta hoy el sistema educativo uruguayo con docentes capaces de generar este tipo de ciudadanos creativos?**

Brunner (2000) en una fuerte crítica al modelo de práctica docente universitaria en Latinoamérica considera que ésta puede ser mejorada si el docente a ese nivel conoce y fomenta el pensamiento creativo que fue desarrollado por los estudiantes en las etapas previas de la educación formal recibida, a los efectos de desarrollar estrategias que modernicen las prácticas universitarias. Para ello resulta básica la investigación al nivel de educación media de las prácticas creativas de enseñanza, así como su sistematización y difusión.

Si bien la creatividad como tema de investigación ha sido ampliamente abordada hace largo tiempo, desde diversas áreas (Alencar, 1998; Csikszentmihalyi, 1996; Gardner, 1998; Guilford, 1977; Simonton, 1975; Sternberg, 2002; Torrance, 1976; Vecina, 2006) la investigación del comportamiento creativo de los profesores no lo ha sido tanto.

2.- ANTECEDENTES

La **creatividad** se vincula con aspectos personales, sociales, culturales y económicos del individuo (Alencar, 1998; Garaigordobil, 2006; Vecina, 2006). Está relacionada con la inteligencia, el estilo cognitivo, el contexto, la innovación, la solución de problemas, los cambios sociales, etc. Es por ello que puede ser abordada desde los más diversos campos del saber, desde la Psicología a la Economía, desde la Ciencia y la Tecnología a la Educación y también admite múltiples definiciones.

El interés por abordar la creatividad como tema de estudio data de 1869 con Galton quien partió de una concepción hereditaria de la creatividad, asociada al concepto de talento, sostenida por las corrientes psicológicas de la época (citado por Green, 2009). Ya entrado el siglo XX, uno de los precursores históricamente reconocidos del estudio de la creatividad ha sido Guilford, psicólogo americano, cuya obra más trascendente ha sido la conferencia titulada "Creativity" pronunciada en 1950 ante la Asociación Americana de Psicología. Los primeros estudios acerca de la creatividad provienen del análisis de vidas de personas consideradas genios creativos en un área determinada. Así Gardner (1998) analiza las mentes de personalidades tales como Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T. S. Eliot, Martha Graham y Mahatma

Gandhi, considerados genios creadores dentro de determinados campos del conocimiento. Asimismo, considerando que la creatividad es un don natural distribuido normalmente en la población, se han hecho múltiples investigaciones mediante la aplicación de test escritos, (Guilford, 1977; Torrance; 1976).

De especial interés para las ciencias han sido los trabajos focalizados en los procesos cognitivos de la percepción, razonamiento y memoria vinculados a la resolución de problemas y al ámbito disciplinar en que las creaciones se realizan (Csikszentmihalyi, 1996; Reeves y Weisberg, 1993). También se ha abordado el análisis de la creatividad como un proceso inmerso en un contexto dado, con la influencia de factores ambientales, sociales y culturales (Simonton, 1975; Sternberg, 2002). Así el concepto de creatividad ha variado desde enfoques esencialmente objetivos a una mayor operatividad a partir de enfoques más subjetivos, holísticos y sistémicos.

En el ámbito educativo, se identifican tres áreas en las cuales se ha centrado el interés de los investigadores sobre los estilos de **enseñanza creativa**: en primer lugar se busca comprender en qué consiste *un estilo de enseñanza creativa* y cuál es el impacto que tiene en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, en segundo lugar se examina la relación entre *prácticas pedagógicas creativas y las percepciones de los docentes*, y en tercer lugar, el interés se centra en acceder a la *medición de las mismas a través de instrumentos* (Barahona, 2004).

En la línea de la enseñanza creativa se encuentran en la actualidad investigando algunos centros de importancia mundial tales como: el Instituto Batelle (Frankfurt), el Manchester Business School (Inglaterra) en Europa; la Fundación para la Educación Creativa de Buffalo (Nueva York) o el Centro de Investigación y Estudio de Innovación, Creatividad y Capital de la Universidad de Texas, en EEUU. En Brasil en la Universidad Católica de Brasilia trabaja un grupo de investigadores en creatividad con autores como Alencar, Virgolim, Fleith entre otros, con importantes aportes en el área educativa.

3.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1.- ¿Qué teorías explicativas existen en relación a la creatividad?

Las teorías explicativas de la creatividad pueden ser vistas desde dos grandes enfoques: el *enfoque personalista* (centrado en la persona) y el *enfoque interaccionista* (producto de la vinculación de persona y ambiente). Dentro de la línea interaccionista se encuentran los siguientes modelos:

3.1.1.- Modelo componencial de Amabile:

Según la autora, independientemente del ámbito de la dedicación, la *creatividad* se compone de tres aspectos básicos: las destrezas propias del campo (conocimiento, talento), las destrezas propias de la creatividad (adecuado estilo cognitivo, estilo de trabajo, ideas novedosas) y la motivación por la tarea (actitudes). En particular en el área de la resolución de problemas, la autora aleja a los individuos creativos de la mera aplicación de algoritmos y los acerca a la utilización de heurísticos. Otro aspecto destacado de este modelo es la relación motivación intrínseca/extrínseca que en un proceso creativo debe estar balanceado a favor de la primera (Amabile, 1994).

3.1.2.- Teoría de la inversión de Sternberg y Lubart:

Este modelo ofrece una visión holística de la *creatividad* considerándola desde un modelo psicoeconómico. En un proceso creativo están en juego múltiples atributos, según los autores y son: inteligencia, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y entorno (Sternberg, 2002). La creatividad no es considerada la suma de estos seis atributos sino que ellos operan juntos y son necesarios en un cierto nivel adecuado, pudiendo potenciarse unos a otros.

Un aspecto a destacar en esta teoría es el rol que juega la familia en la creatividad así como la educación formal que recibe la persona. Durante la etapa de escolarización, la persona recibe clases estructuradas, conocimientos separados en áreas o dominios que no se relacionan entre sí, dentro de un marco teórico preestablecido y en general se premia la "correcta resolución". Esto conduce a la estructuración del pensamiento, a la inhibición de la flexibilidad, a la estimulación del estilo ejecutivo frente al estilo progresivo, y la disminución de la tolerancia a la ambigüedad.

3.1.3.- Modelo sistémico de Csikszentmihalyi:

Según el autor, la *creatividad* es el resultado de la interacción de tres aspectos: una cultura con sus reglas simbólicas, una persona que aporta novedades al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación (Csikszentmihalyi, 1998; Garaigordobil, (2006), siendo necesarios los tres para la generación de un producto creativo.

El enfoque del concepto de creatividad para Csikszentmihalyi es sistémico haciendo énfasis en la interacción del individuo con el contexto sociocultural y define a la creatividad como "cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo".

El siguiente cuadro da cuenta de ambos enfoques en forma resumida:

Enfoques personalistas	<ul style="list-style-type: none">●Tesis asociacionistas y conductistas: creatividad como asociación de estímulos y refuerzos●Teoría de la Vygotski: creatividad como actividad de construcción combinatoria, basada en la imaginación.●Teoría de Piaget: creatividad como procesos de acomodación-asimilación.●Teoría incremental de Weisberg: creatividad como solución de problemas.
Enfoques interaccionistas	<ul style="list-style-type: none">●Modelo componencial de Amabile: destaca la influencia del ambiente en la creatividad.●Teoría de la inversión de Sternberg y Lubart : creatividad como inversión de diversas fuentes, inteligencia, conocimiento, estilo cognitivo, personalidad, motivación y ambiente.●Modelo sistémico de Csikszentmihalyi: creatividad como resultado de la interacción del campo de conocimiento, la persona y el ámbito de realización.

Cuadro1.- Teorías de la creatividad (adaptado de Garaigordobil, 2003)

3.2.- La Creatividad y la Educación

En la actualidad la creatividad es considerada un componente a incentivar y promover en relación al quehacer educativo, en todos sus ámbitos.

En Uruguay, la Ley General de Educación (Nº 18437) del año 2009, en su Artículo 7 establece: “*La participación es un principio fundamental de la educación, el tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes (...)*” y en el Artículo 13 (Fines) “*La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines (...) G) Estimular la creatividad y la innovación artística, científica y tecnológica*” (2009-13,14). La **creatividad** está contemplada específicamente como un fin de la educación, a desarrollar en todas las áreas, niveles y subsistemas, valiéndose el docente para ello, de las más variadas metodologías de trabajo.

En el Estatuto del funcionario docente, en Art. 43 refiere a los aspectos cualitativos a considerar al evaluar a los profesores en la visitas practicadas por los Inspectores, se indica el trabajo creativo, “Los juicios que emitan los Inspectores en las visitas inspectivas que practiquen deberán comprender los siguientes aspectos cualitativos:... - Posibilidad de desarrollo del trabajo creativo”.

En los programas de Química vigentes correspondientes a la Reformulación 2006, se incluye la creatividad entre los objetivos a promover por los docentes en la enseñanza de la Química, en el Programa de Química, en los Objetivos (pág. 4) se indica “Debe ser objetivo del docente promover el desarrollo de ciertas capacidades y destrezas que en la enseñanza de la Química, son en particular: autonomía intelectual, pensamiento crítico, creatividad...”

A nivel de Latinoamérica, en el documento “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en el capítulo 5 “Hacia dónde queremos ir juntos” refiriéndose a los profesores se establece “... *facilitar a los docentes la expresión de sus competencias personales: música, dibujo, tecnologías, investigación, poesía, novela o cualquiera de las manifestaciones creativas de las personas a través de concursos, premios, certámenes, publicaciones, etc.*” (pág. 93). No solo se reconoce el valor de la creatividad del docente sino que se busca promoverlo a través de estímulos externos a los efectos de optimizar la labor del docente en el aula.

En el documento de la “Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción”, UNESCO (1998), en su Artículo 9 “Aproximaciones educativas innovadoras: pensamiento crítico y creatividad” se establece como necesaria una reforma curricular en la que se incluyan “*nuevas aproximaciones didácticas y pedagógicas (...) con el fin de facilitar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y habilidades para la comunicación, análisis creativo y crítico, (...) donde la creatividad también envuelva la combinación entre el saber tradicional (...) y el conocimiento aplicado de la ciencia avanzada y la tecnología*”. A nivel mundial se recomienda el estímulo de la creatividad en sus diversos aspectos a través de variadas metodologías de enseñanza y de aprendizaje pero también a través de la evaluación de las mismas.

Guilford (1977) considera que un docente que estimula el desarrollo de la creatividad debe presentar un *pensamiento divergente* que implica utilizar el conocimiento previo de formas nuevas, con experticia para generar el mayor número de soluciones posibles ante

una situación dada. Los docentes más creativos serán aquellos que acepten ideas divergentes, que se vean estimulados por su labor docente, que apoyen y alienten a sus estudiantes, que les permitan abordar temáticas a elección, que les planteen situaciones problemas abiertas, que promuevan el diálogo y la discusión, que incentiven la independencia y que sean verdaderos modelos a seguir.

El autor describe ciertas habilidades directamente vinculadas al pensamiento creativo que son:

- **Fluidez:** considerada como la facilidad para generar un gran número de ideas de calidad, de manera permanente y espontánea.
- **Sensibilidad:** denota la capacidad que poseen las personas creativas para descubrir diferencias o imperfecciones, dándose cuenta de lo que debe hacerse.
- **Originalidad:** se considera como la aptitud o disposición para producir de forma poco usual respuestas ingeniosas o novedosas, de gran interés y aporte a la comunidad.
- **Flexibilidad:** implica la capacidad de transformación, de cambio, de replanteamiento de una situación dada.
- **Elaboración:** es el nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas. Es la aptitud del sujeto para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.
- **Iniciativa:** es la capacidad humana para idear y emprender nuevas actividades, para dirigir acciones, es la disposición personal para protagonizar, promover y desarrollar ideas

Por otra parte, debe recordarse que el perfil del hombre postmoderno está marcado por la autoconfianza, la iniciativa, la independencia de pensamiento y acción, la persistencia, la habilidad de solucionar problemas, aspectos no solo no cultivados sino muchas veces inhibidos por la educación formal. La celeridad de los tiempos presentes hacen que el docente no siempre disponga de tiempo para preparar, dedicarse y contar con los recursos necesarios para concretar sus propuestas creativas a nivel de aula, sin embargo la visualización de estos aspectos puede facilitar su superación.

Es de mencionar que una cualidad asignada al trabajo científico es la creatividad, considerada como la capacidad de establecer asociaciones inesperadas, poco habituales entre las ideas o las cosas, que puede generar conexiones valiosas.

Además, en la sociedad occidental y en las ciencias en particular, se advierte un predominio del pensamiento analítico, convergente y lógico. También hay presupuestos sociales inhibidores de la creatividad tales como: la utilidad, el normal funcionamiento, la perfección, el realismo, el arraigo cultural, la certeza, entre otros. Es por todo esto que se presume que los docentes de ciencias no siempre puede expresar a nivel de aula, todo su potencial creativo.

4.- OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es **explorar cómo se visualiza el docente a sí mismo desde el punto de vista de su capacidad creativa en la labor de clase.**

En particular el presente trabajo contribuye a la indagación acerca de las percepciones respecto de ciertas habilidades vinculadas a la creatividad en las prácticas de aula, de un grupo de profesores de Química de educación media pública, de todo el país. Para ello se adaptó el cuestionario de creatividad Indexing Creativity Fostering Teacher Behavior (CFTIndex) de Kay-Cheng (2000), validado y aplicado por el autor en Singapur, así como por investigadores de la Universidad de Antofagasta en Chile (Manríquez y otros, 2005).

5.- METODOLOGIA

Los participantes del trabajo surgen de una selección no aleatoria compuesta por 86 docentes de Química de todo el país. Al universo de trabajo lo componen 616 docentes efectivos de la asignatura. La descripción de los datos socio-demográficos de participantes y del universo se detallan en la tabla 1.

Los factores considerados para analizar los diferentes comportamientos vinculados a la creatividad fueron: sexo, formación profesional, origen geográfico y edad.

Datos socio-demográficos		Participantes	Universo (*)
Género femenino		83 %	80.9 %
Formación Profesional	Con estudios en Formación Docente	76 %	82.5 %
	Sin estudios en Formación Docente	21 %	17.5 %
Origen Geográfico	Interior	66 %	59.9 %
	Capital	34 %	40.1 %
Edad€	20-40 años	62 %	30.6 %
	40-50 años	22%	48.5%
	50-60 años	16 %	20.9 %

Tabla 1.- Descripción de la población participante y del universo

(*) Datos extraídos de Censo Nacional Docente 2007 (CND 2007) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)

Se trata de un trabajo de carácter **exploratorio y descriptivo**, de carácter **cuali-cuantitativo**.

En la fase exploratoria y en concordancia con el objetivo del trabajo, se propuso conocer la visión que tiene el docente sobre sí mismo en relación a su comportamiento

creativo en el aula. Para ello se aplicó un cuestionario estructurado adaptado del cuestionario producido y validado por Kay-Cheng (2000). La selección de las consignas del cuestionario aplicadas y su traducción fue realizada por la autora del presente trabajo. El instrumento aplicado cuenta con nueve consignas redactadas por la positiva y respondidas a través de una escala Likert numerada de 1 a 6 en forma creciente de acuerdo.

CUESTIONARIO						
Escala: 1.-total desacuerdo, 6.- total acuerdo						
Consigna	Respuesta					
	1	2	3	4	5	6
A.- A mis estudiantes les planteo preguntas abiertas para que ellos encuentren respuestas.						
B.- Enseño a mis estudiantes los fundamentos de los contenidos dando cabida al aprendizaje autónomo.						
C.- Dejo que mis estudiantes descubran por sí mismos, las respuestas a las preguntas que planteo.						
D.- Motivo a mis estudiantes para que me demuestren lo que han aprendido por sí mismos.						
E.- Permito a mis estudiantes apartarse de lo que se les dice que hagan.						
F.- En mis clases, facilito la expresión de las ideas propias de los estudiantes.						
G.- En mis clases estimulo el pensamiento reflexivo-crítico de mis estudiantes.						
H.- Motivo a mis estudiantes para que pregunten todo lo que les interesa, aún cuando las preguntas que plantean parezcan irrelevantes.						
I.- Me agrada que mis estudiantes tomen su tiempo para pensar de diversas maneras.						

Cuadro 2.- Cuestionario aplicado

Los comportamientos analizados que permiten visualizar conductas asociadas al pensamiento creativo del docente son los siguientes:

- potenciación de la **independencia** del pensamiento del estudiante,
- promoción de la **integración** al grupo de trabajo y
- manifestación de **flexibilidad** en relación a sus propias posturas.

Variable descriptiva	Consignas
Independencia	A, B, C
Integración	D, F, G
Flexibilidad	E, H, I

Cuadro 3.- Vinculación de conductas descriptivas y consignas en el cuestionario aplicado.

Se le solicitó a los sujetos la respuesta al cuestionario en forma voluntaria en encuentros de intercambio técnico-pedagógico de la asignatura en diferentes ciudades del país.

Una vez finalizada esta fase exploratoria, se trabajó en la descripción de los resultados obtenidos, previo análisis de los mismos, vinculando aquellos aspectos que así lo ameritaron y que fueron metodológicamente viables. El análisis estadístico se realizó a través del programa SPSS versión 13.0. Se estudió el grado de asociación entre los ítems y las variables descriptivas dicotómicas mediante la prueba t de Student para muestras independientes (género, procedencia geográfica y formación profesional) y mediante ANOVA de un factor para la variable categórica franja etárea. En todos los casos se adoptó el nivel 0,05 como umbral de confianza para rechazar la hipótesis nula.

6.- RESULTADOS

A partir de la descripción comparativa de las características socio-demográficas de la población de estudio y del universo (tabla 1) se puede considerar que ambas poblaciones se corresponden a excepción de la variable edad. Para esta variable, la población de estudio resulta más joven que la población universo. Esto podrá explicarse por el tipo de eventos en los cuales se aplicó el instrumento ya que suelen ser los docentes noveles los que más asisten a jornadas de orientación e intercambio técnico-pedagógicas.

La tabla 2 da cuenta de los valores medios y su desviación estándar correspondiente para las diferentes consignas planteadas en el instrumento de recolección de datos.

Consigna	Media	Desviación Estándar (σ)
A	4.12	1.09
B	4.42	1.10
C	4.36	0.99
D	4.89	0.95
E	3.70	1.40
F	5.20	1.10
G	5.14	1.02
H	5.10	1.06
I	5.05	1.05

Tabla 2.- Respuestas de la población a las diferentes consignas.

Los valores de la Tabla 2 sugieren que los docentes manifiestan ser integradores, flexibles y generadores de independencia en el estudiante, en su práctica de aula. No se observa la preponderancia de ninguna conducta fomentadora de la creatividad en forma destacada, en la población de estudio. Sin embargo, ANOVA muestra para las consignas F, G y H los siguientes resultados: F (3, 81)=3,263 $p<0.05$; G (3, 79)=5,512 $p<0.01$ y H (3, 81)=7,257 $p<0.01$ lo que lleva a pensar que para las mismas se daría una diferencia. La Comparación Múltiple Post Hoc sugiere que el grupo etáreo de 20 a 40 años resulta ser el más creativo.

En general, e la muestra analizada de docentes uruguayos, no se observa una variación significativa en el contraste de hipótesis de igualdad de creatividad, en ninguna de las variables analizadas.

Si se comparan los resultados obtenidos en Uruguay con los de Kay-Cheng (2000) se advierte que en la población analizada por el autor, hubo una variación significativa en el contraste de hipótesis de igualdad de creatividad entre hombres y mujeres, siendo preponderante el fomento creativo de las mujeres de raza no china. Por otra parte en Chile, el estudio realizado por Manríquez y otros (2005) en base al mismo cuestionario, da cuenta de que ninguno de los contrastes realizados (Facultad, Sexo, Edad, Años de Servicio y Grado Académico) alcanzó significación estadística, con lo que se interpreta como la ausencia de una cultura sobre el tema en la Universidad de Antofagasta.

7.- CONCLUSIONES

Los resultados anteriores sugieren que la población de docentes de Química de educación media estudiada plantea las conductas fomentadoras de la creatividad analizadas, en forma equitativa, solo advirtiéndose en la variable edad (grupo etáreo de 20-40 años) una ligera variación en la tendencia creativa.

Considerando la limitante de que solo se han indagado algunas conductas asociadas al pensamiento creativo, así como la no representatividad numérica de la muestra estudiada, estos resultados constituyen apenas una aproximación al conocimiento de las potencialidades de los profesores en relación a la creatividad a la hora de desempeñar su labor de aula.

Se hace necesario profundizar la investigación en el tema, a fin de generar un cuerpo de conocimientos que permita el diseño de prácticas a colectivizar, considerando a la persona creativa como un elemento integrado en un contexto más amplio con el cual interactúa y al medio como un factor que potencia y posibilita la expresión de su creatividad.

8.- BIBLIOGRAFIA

1. Aguerrondo, I. (2008); *La calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación*; <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>, (consultada dic. 2008)
2. Amabile T., Hill K., Hennessey B.y Tighe E.; (1994); The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations; *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 66; N°5, 960-977.
3. Amabile T.; (2008);Getting Down to the Business of Creativity; *Research & Ideas*; Working Knowledge; Harvard Business School.
4. Alencar, E.M.L.S., (1995), Developing creative abilities at the university level. *European Journal for High Ability*, 82-90.

5. Alencar, E., Fleith, D. Virgolim, A.:(1995); Factores inibidores à criatividade em estudantes universitários e professores. En: Guzzo, Witter, Pfromm-Neto, Rosado y Weschler (Org.), *O desafio da Psicologia escolar: O futuro da criança na escola, na familia e na sociedade*. Tomo II. Campinas, SP: Atomo.
6. Alencar E.M.L.S.:(1996); *A gerencia da criatividade*; Cap.5 Criatividade e Inovação; Makron Books; São Pablo.
7. Alencar, E.M.L.S., (1998); Desenvolvendo o potencial criador: 25 anos de pesquisa; *Cadernos de Psicologia*, Vol.4, Nº 1, pp. 113-122.
8. Alencar, E.M.L.S. y Mitjás, A.:(1998); Barreiras a expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses; *Psicologia Escolar e Educational*; Vol.2, Nº1, Campinas.
9. Alencar, E.; (1999); Barreiras à Criatividade pessoal: desenvolvimento de un instrumento de medida; *Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 3; Nº2; Campinas.
10. Alencar, E., Fleith, D.:(2004); Inventário da Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior; *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), pp. 105-110.
11. ANEP; (2008); *Censo Nacional Docente 2007*; Tradinco SA; Montevideo.
12. Aoki T.; (1984); *Towards a Reconceptualisation of Curriculum Implementation*, citado por Hargreaves A. (2003) en *Replantear el cambio educativo*; Amorrortu editores; Buenos Aires.
13. Barahona, E. (2004); Estudio de Validez del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad; *PSYKHE*, Vol.13, Nº 1, 157-174.
14. Brunner, J.; (2000); Innovación en políticas y políticas de innovación; *SEMINARIOS/CSE*; Nº 4; Santiago.
15. Csikszentmihalyi, M.; (1996); *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Kairós, Barcelona.
16. Csikszentmihalyi, M; (1998); *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*; Editorial Paidós. (trabajo original publicado en 1996)
17. Dewey J.; (1938); *Experience and Education*, Ed. Macmillan; Nueva York.
18. Dinello R.; (2007); *Tratado de Educación propuesta pedagógica del nuevo siglo*; Ed. Grupo Magró; Uruguay.
19. Estatuto del funcionario docente consultado en <http://www.anep.edu.uy/>
20. Florida R.; (2004); *Cities and the creative class*; en Pratt J., Norris D., Marler R.; *Research Frontiers for the Creative Class*; Louisiana Tech Univerity, 2008. <http://www.nciia.org/conf08/assets/pub/pratt.pdf> (consultado enero 2009).

21. Fullan M.; (2002); *Las fuerzas del cambio*; Editorial Akal; Madrid.
22. Fullan M.; (2002); *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Octaedro, España.
23. Garaigordobil M.; (2006); Explicaciones teóricas contemporáneas del origen y desarrollo de la creatividad humana; *Revista [Recre@rte](#)*, N° 5, junio.
24. Gardner H.; (1998); *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*; Editorial Paidós Iberica, Barcelona.
25. Green C.; *Classics in the History of Psychology; Hereditary Genius Francis Galton 1869*; <http://psychclassics.yorku.ca/Galton/wozniak.htm> (consultado en enero 2009)
26. Guilford, J.P.; (1977); *La naturaleza de la inteligencia humana*; Editorial Paidós; Buenos Aires. (edición original en inglés, 1967)
27. Hargreaves, A.; (2003); *Replantear el cambio educativo*; Amorrortu editores; Buenos Aires.
28. Kay-Cheng Soh; *Indexing Creativity Fostering Teacher Behavior: A Preliminary Validation Study*; *Journal of Creative Behavior*; Vol. 34; N° 2; pp. 118-134
29. Manríquez L., Carrasco M., Navarro M., Rivera M. Y Pizarro T.; (2005); *Creatividad y Profesores*; Universidad de Antofagasta, Chile.
30. Mendoza, Y.; (2001); *El maestro creativo. Algunas reflexiones en torno a su existencia*; *Educere*; N° 15; pp. 270-274.
31. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); (2008); *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*; (consulta diciembre 2007); <http://www.oei.es/metas2021/>
32. Programas de Reformulación 2006, CES, años 2006, 2007 y 2008, consultas en <http://www.anep.edu.uy/>
33. Reeves L. y Weisberg R.W.; (1993); *On the Concrete Nature of Human Thinking: content and context in analogical transfer*; *Educational Psychology*, vol 13; N° 3y4, pp. 245-258.
34. Shallcross, D.; (1993); *La Creatividad en la Educación*; University of Massachusetts. <http://www.iacat.com/1-Cientifica/creaedu.htm> (consultada enero 2009)
35. Simonton, D.K.; (1975b); *Sociocultural context of individual creativity: a transhistorical time-series analysis*; *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1119-1133.
36. Sternberg, R.J.; (2002); *La creatividad es una decisión. Creatividad y Sociedad*, 1, pp.15-23.

37. Sternberg, R.J.; (2002); La creatividad es una decisión. *Creatividad y Sociedad*, 2, pp. 9-16
38. Torrance, E. (1976), "Procedimientos distintos de los tests para la identificación del individuo creativo", en J. Curtis, G. Demos y E. Torrance, *Implicaciones educativas de la Creatividad*, Madrid, Anaya, 261-268.
39. UNESCO; (1998); Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción; París;
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
(consultada enero 2009)
40. Vecina Jiménez M.L.; (2006);Creatividad; *Papeles del Psicólogo*; 27(1), pp. 31-39.
41. Virgolim A.; (1991); Definiendo a criatividade; Instituto de Psicologia; *Psicologia da Criatividade*; Universidad de Brasilia.