

BARRERAS PERSONALES Y CONTEXTUALES PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN EL ÁMBITO ACADÉMICO PERCIBIDAS POR LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO UPV/EHU**PERSONAL AND CONTEXTUAL BARRIERS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN THE ACADEMIC FIELD PERCEIVED BY THE STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF THE BASQUE COUNTRY UPV/EHU**

Naroa Pérez-Sistiaga y Leire Aperribai*

*Departamento de Psicología Clínica y de la Salud y Metodología de Investigación,
Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco UPV/EHU
Tolosa Hiribidea, 70 – 20018 Donostia – San Sebastián (España)
leire.aperribai@ehu.eus

Resumen

En un mundo en constante cambio es fundamental para el ser humano tener recursos para adaptarse, y para ello, se necesita la creatividad. Este estudio piloto de diseño de método mixto trata de explorar qué barreras personales y contextuales perciben los estudiantes de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) para desarrollar la creatividad en el ámbito académico. Una muestra de 33 estudiantes de distintos grados de la UPV/EHU contestaron a dos cuestionarios y dos preguntas abiertas. Se estudiaron las variables personales (sociodemográficas y de salud) y contextuales (percepción sobre el profesorado, y barreras percibidas y propuestas para el desarrollo de la creatividad en la universidad). Los resultados muestran que las principales barreras son la falta de tiempo y de presencia de creatividad en el aula, exponiendo la necesidad de innovar en este ámbito. Las propuestas dadas por los participantes son actividades que impliquen utilizar la creatividad, y que el profesor varíe en la forma de dar las clases.

Palabras clave: *creatividad, barreras, propuestas, estudiantes universitarios.*

In a world in constant change, it is essential for human beings to have resources to adapt, and for this, creativity is needed. This mixed method design pilot study attempts to explore what personal and contextual barriers perceive students at the University of the Basque Country (UPV/EHU) to develop creativity in the academic field. A sample of 33 students from different degrees at the UPV/EHU answered to two questionnaires and to two open questions. Personal variables (sociodemographic and health) and contextual variables (perception of teachers and perceived and proposed barriers to the development of creativity at university) were studied. The results show that the main barriers are the lack of time and the presence of creativity in the classroom, exposing the need to innovate in this area. The proposals given by the participants are activities that imply the use of creativity, and a variety in teaching strategies used by teachers.

Keywords: *creativity, barriers, proposals, university students.*

El mundo es un lugar exigente y continuamente cambiante, donde se encuentran situaciones novedosas y distintas entre sí. Por ello, es fundamental para el ser humano contar con una serie de recursos y habilidades que le ayuden a adaptarse y avanzar en éste (Franco, 2007). Es aquí donde prima la creatividad. Ésta es entendida como una contribución novedosa, original o sorprendente, y útil para contribuir al entorno natural o cultural (Fabio y Caterina, 2020), siendo una capacidad inherente e indisoluble del desarrollo (Franco, 2007), y es, además, un fenómeno universal cuya expresión depende de cada uno/a (Simonton y Ting, 2010).

Para el entendimiento desde el plano del procesamiento cognitivo, los resultados del estudio de Morais et al. (2009) muestran que, para el rendimiento creativo, y en particular, para el dominio científico y la solución a problemas de este ámbito, se necesita de habilidades de pensamiento convergente y divergente, así como de razonamiento inductivo-deductivo. La misma línea siguen los hallazgos del estudio de Zhu et al. (2019), los cuales añaden que un predictor importante para la creatividad es el pensamiento divergente, que es a su vez moderado por el convergente. Asimismo, la diferencia entre un desempeño creativo excelente y deficiente puede estar relacionada con la disparidad entre la capacidad de cada uno/a para gestionar el proceso de producción de ideas alternativas, así como en la selección lógica y crítica de los objetivos. Estando ambas habilidades cubiertas por la noción de inteligencia general (Morais et al., 2009).

A pesar de que la relación entre la inteligencia y la creatividad no es lineal

(Schiltz, 2019) y que el concepto de inteligencia general es insuficiente para explicar todo el potencial creativo, se ha visto que un alto nivel de rendimiento creativo tiene que ir acompañado de una alta inteligencia general (Morais et al., 2009; Morais y Azevedo, 2011). Hay autores como Guignard et al. (2016) que afirman que la creatividad es una expresión verdadera de la Alta Capacidad Intelectual (ACI). Lo mismo muestran los resultados de los estudios de Fabio y Caterina (2020) y de Guignard et al. (2016), los cuales indican que las personas con ACI han mostrado que resuelven problemas de forma más creativa que aquellas que no lo son, por lo que se podría esperar que las y los estudiantes con ACI podrían tener un mayor desarrollo de ésta, aunque Besançon et al. (2013) afirman que la creatividad no tiene por qué estar unida a esta característica.

Por otro lado, el autoconcepto según Garaigordobil (2011) es un conjunto de características que la persona asocia a sí misma, y surge de la diferenciación yo-mundo. Permite a la persona categorizar la información que tiene sobre sí misma, componiendo un sistema organizado, es también multifacético, donde se encuentran conceptos asociados a los distintos roles de la persona; además es jerárquico, ya que dentro existen conceptos de carácter general y específicos, y es dinámico, es decir, la imagen que tiene la persona sobre sí misma puede cambiar (Garaigordobil, 2011).

Sabiendo que el nivel de creatividad no baja a medida que pasa la edad (Fabio y Caterina, 2020), es posible aplicar los conocimientos que aporta el estudio realizado por Franco (2007) sobre educación infantil. Afirma que fomentar la creatividad

y el autoconcepto repercutirá en la calidad de vida de las personas, haciendo que tengan buenas expectativas sobre sí mismas y sobre el futuro que les espera. Del mismo modo, explica que las personas con un autoconcepto positivo podrán dominar y hacer frente a las adversidades, mostrándose más confiados sobre sus capacidades y reprimiendo menos sus sentimientos y emociones. También expresa que las personas con autoconcepto positivo se mostrarán activos y flexibles, permitiendo comunicar sus pensamientos e inquietudes sin temor, haciendo así que se sientan motivados hacia la creatividad. Por último, subraya la importancia del desarrollo de la creatividad, ya que el estudio de Franco (2007) ha comprobado que los logros creativos forman parte de la base para que la persona tenga un autoconcepto positivo. Además, el autoconcepto está asociado con la salud, en concreto se relaciona de forma negativa con la sintomatología psicopatológica, lo que conduce a deducir que un mejor autoconcepto podría estar asociado con un nivel inferior o con la ausencia de síntomas psicopatológicos (Garaigordobil, 2011).

En el ámbito educativo, la creatividad puede ayudar a un mayor rendimiento académico o, por el contrario, promover el fracaso escolar, dependiendo de las características individuales de cada alumno/a (Kim, 2008, citado en Schiltz, 2019). Además, es posible que una persona con bajo rendimiento académico pueda ser creativa y productiva (Morais y Azevedo, 2011). En este ámbito la creatividad encuentra abundantes barreras para su desarrollo, tanto a nivel social como personal, independientemente del contexto y particularmente en el ámbito educacional (Morais et al., 2014). Una de ellas, tal y como el estudio reciente de Fernández-Souto y Balonas (2021) refiere, es la escasa y residual presencia de la creatividad

en las universidades, y casi exclusivamente vinculada a especialidades de comunicación, en concreto, al campo de la publicidad. Barrera que es percibida también por los/as profesores/as del estudio de Morais y Azevedo (2011), quienes expresan que la creatividad no está muy presente en las distintas áreas de la escuela. Sobre este ámbito, el artículo de Franco (2007) hace hincapié en que la enseñanza creativa se encuentra en el hecho de que cada alumno/a sea capaz de aportar al proceso de aprendizaje algo personal, valioso e innovador. Pese a ello, Fernández-Souto y Balonas (2021) exponen que los planes de estudio actuales no fomentan el desarrollo del pensamiento divergente y esto hace que las y los estudiantes no logren obtener herramientas que les permitan desarrollarse profesionalmente en un entorno que se encuentra en constante cambio. Otra de las limitaciones para el desarrollo de la creatividad es la falta de tiempo, principalmente debido a la rapidez y a la cantidad de información a la que las personas están expuestas en la vida cotidiana (Morais et al., 2014). Este estilo de vida actual, caracterizado por el exceso y la presión en los estudios, en el trabajo y en la familia, tienen impacto nocivo en la salud (Ávila, 2014), siendo la salud un factor relevante para la creatividad y estando relacionada positivamente con que exista innovación con buenos resultados (Do et al., 2022)

El sistema educativo actual debe asumir el reto de fomentar el aprendizaje dentro de un contexto significativo que dé pie al alumnado a utilizar sus habilidades de forma creativa para así lograr un impacto productivo en el ambiente en el que se sitúan (Franco, 2007). En este sentido, cabe destacar que el incremento de publicaciones científicas y académicas reflexionando sobre el tema, como es el presente trabajo,

dará pie a que los sistemas de enseñanza superior asuman la importancia que tiene la creatividad en la formación del alumnado (Fernández-Souto y Balonas, 2021). Además, Fernández-Souto y Balonas (2021) defienden la creación de materias específicas para trabajar la creatividad en los planes de estudio, así como que ésta esté presente de forma transversal. En este sentido, el trabajo de Franco (2007) aporta que el profesorado debe diseñar actividades que permitan a la persona adquirir herramientas para que el alumnado pueda realizar aportaciones novedosas y originales, estimulando su pensamiento creativo y divergente. La misma línea sigue el estudio de Morais y Azevedo (2011), en el que las y los participantes del estudio asociaron el concepto de maestro creativo a una persona entusiasmada con la tarea, que fomenta la autonomía en las y los estudiantes y que tiene una relación cercana e individual con ellos/as. De este modo se resalta la idea de que no sólo el alumnado es el responsable de producir estas ideas creativas, sino también es el/la docente quien lo ha de propiciar (Franco, 2007).

El principal objetivo del presente estudio piloto es explorar cuáles son los factores personales y de contexto que dificultan y/o favorecen el desarrollo de la creatividad de las y los participantes de los distintos grados de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

MÉTODO

Participantes

La muestra se compone de 33 estudiantes de distintos grados de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) de entre 17 y 63 años, con una media de 22,1 años ($M=22,1$; $DT=7,65$), siendo 23 mujeres

(70%) y 10 hombres (30%), la mayoría procedentes de la Comunidad Autónoma de Euskadi (84,8%), aunque también hay sujetos procedentes de Andalucía (9,1 %) y de Navarra (6,1%). El nivel de estudios de la muestra se caracteriza por personas que han terminado el bachillerato (57,6%) o la universidad (42,4%). Asimismo, son sujetos provenientes de distintos grados, aunque en su mayoría (51,5%) estudian Educación Primaria. También hay representación de otros estudios, como son el de Grado de Educación Infantil (12,1%), de Máster (9,1%), de Derecho (6%) y sujetos de otros grados. En la misma línea, las y los estudiantes son en su mayoría de primer curso (36,4%), habiendo además de segundo curso (3%), de tercer curso (12,1%), de cuarto curso (21,2%) y de otros cursos (27,3%). Además, al tomar los datos, se preguntó qué media tienen en lo que llevan de grado. La media de las respuestas de quienes contestaron a la pregunta (84,8% de la muestra) fue de 7,6 ($DT=1,1$). Por último, el 6,1% de los participantes afirmaron tener un diagnóstico de Alta Capacidad Intelectual (ACI).

Técnicas e instrumentos

Para la recopilación de los datos cuantitativos, además de las preguntas cerradas incluidas en la encuesta, se ha hecho uso de los siguientes cuestionarios:

Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes y en Adultos (LAEA) (Garaigordobil, 2011)

Es un cuestionario de aplicación rápida (15 minutos) que posibilita evaluar el autoconcepto global de la persona. Éste contiene elementos que se refieren al autoconcepto físico, social, emocional e intelectual. Consta de un listado de 57 adjetivos en los que el/la participante ha de

indicar en qué grado cada uno de ellos define o describe a su persona, en una escala de 0 a 4 (nada-mucho). El LAEA ha sido validado y tipificado en una extensa muestra de más de 8.000 personas, y está evidenciado como una prueba sencilla, pero de gran solidez psicométrica y de gran utilidad para la orientación, el diagnóstico y la intervención en los distintos ámbitos de la Psicología.

Creatividad y Contexto educativo (Aperribai y Morais, 2019)

Se trata de un cuestionario sobre la representación de la creatividad en el ámbito educativo, que está en proceso de validación tanto en su versión original en Portugal (Morais y Azevedo, 2011), como en su versión en España (Aperribai y Morais, 2019). Es breve y rápido de aplicar (10 minutos). Consta de 30 ítems con respuesta tipo Likert de 5 puntos (de “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”). En este estudio se han aplicado únicamente 5 ítems que hacen referencia al profesorado como agente educativo para el desarrollo de la creatividad, que se han estudiado desde una perspectiva cualitativa.

Además, para la obtención de datos cualitativos acerca de los factores que afectan al desarrollo de la creatividad en la universidad, se solicitó a los participantes que desarrollaran respuestas a las siguientes cuestiones de elaboración propia, formuladas por la autora del presente trabajo:

- ¿Qué barreras encuentra en el ámbito universitario para desarrollar su creatividad?
- ¿Qué actividades se podrían implementar en el ámbito universitario para desarrollar su creatividad?

Diseño y Procedimiento

En la presente investigación se ha empleado un diseño de método mixto, conocido como tercer paradigma (Denscombe, 2008; Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Éste se caracteriza por integrar metodología cuantitativa y cualitativa en una misma investigación, en la que se explica la secuencia y el peso de cada parte, y la relación entre ambas (Creswell y Plano Clark, 2011). La secuencia empleada es de una sola sesión de recogida de datos anónimos, de modo que en este estudio se aplica el diseño de triangulación concurrente (Smith et al., 2016), que ofrece el mismo peso tanto a los datos cuantitativos, como a los cualitativos. Para ello, se ha hecho uso de cuestionarios y preguntas abiertas que posteriormente se explican.

Ambos, tanto los cuestionarios como las preguntas abiertas fueron presentadas a los participantes en formato digital a través de la plataforma Encuestafácil como un único cuestionario que se compone de varios subapartados. Este cuestionario fue difundido a personas que estudian en distintos grados de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y cada sujeto lo cumplimentó de forma individual a través de esta plataforma digital.

En la primera parte de este cuestionario se recogieron datos sobre los factores personales, de forma que se pidió a las y los participantes que indicaran las variables sociodemográficas (sexo, edad, comunidad autónoma en la que residen, nivel de estudios, tipo de estudios, curso en el que están y nota media actual del grado o máster), también si habían sido diagnosticados previamente de alta capacidad intelectual (ACI), y se les pidió que indicaran en qué grado percibían su nivel de salud mental y su nivel de salud física.

Seguidamente las y los participantes respondieron a un cuestionario que medía el autoconcepto. En la segunda parte, respondieron a varias cuestiones referidas a los factores de contexto relacionados al desarrollo de la creatividad en la universidad: por un lado, se les preguntó sobre el profesorado como agente educativo (cinco preguntas cerradas), y por otro lado, se les preguntó sobre las dificultades que surgen y propuestas para favorecer el desarrollo de la creatividad en el contexto universitario (dos preguntas abiertas). De estas cuestiones se obtuvieron datos que se trataron desde la metodología cualitativa.

El presente estudio piloto pertenece a un proyecto de investigación más amplio que ha recibido el visto bueno del Comité de Ética de la UPV/EHU (Referencia: M10/2021/226). Todos los datos han sido recopilados de manera anónima con el fin de que los participantes no puedan ser identificados. Además, estos podían abandonar el cuestionario si así lo consideraban pertinente, sin necesidad de

justificación alguna y sin que se guardaran los datos. Se puede concluir que el estudio cumple con el código deontológico.

Análisis de datos

Al tratarse de un estudio de método mixto, se han llevado a cabo tanto análisis cuantitativos como cualitativos.

Análisis de datos cuantitativos

Para la realización del análisis de datos del apartado de los datos cuantitativos, se ha hecho uso del programa Jamovi, en su versión 1.6.6.0. A través de éste, se han obtenido las frecuencias y los porcentajes de las respuestas a las distintas preguntas e ítems de los cuestionarios.

Para analizar los datos sobre salud mental y física, éstos se han categorizado en tres niveles en base a las medias y las desviaciones típicas de las respuestas extraídas (Tabla 1).

Tabla 1
Medias, desviaciones típicas y puntos de corte en tres niveles para las variables de salud mental y física percibidas

Variable	M	DT	Mala	Media	Buena
Salud mental	7	1,76	0-4	5-8	9-10
Salud física	8	1,48	0-7	8-9	10

Además, para analizar los datos recogidos del cuestionario de autoconcepto LAEA (Garaigordobil, 2011) éstos se han categorizado en tres niveles siguiendo el criterio del manual. De esta forma, se han considerado puntuaciones con una desviación importante aquellas que se encuentran en el

percentil 84 o superior (autoconcepto alto) y aquellas que se encuentran en el percentil 16 o inferior (autoconcepto bajo), y el resto de las puntuaciones (percentiles 17-83) se han considerado medios (autoconcepto moderado).

Análisis de datos cualitativos

Por un lado, se analizaron las respuestas dadas a los cinco ítems del cuestionario Creatividad y Contexto educativo (Aperribai y Morais, 2019) mediante una combinación de frecuencias y porcentajes, y el análisis del contenido del ítem. Para ello, se analizaron aquellos ítems que obtuvieron una frecuencia del 50% o superior en la respuesta de los extremos inferior “Totalmente en desacuerdo” y superior “Totalmente de acuerdo”, y se relacionaron con algunas de las citas realizadas por participantes que dieron esa respuesta.

Por otro lado, para el análisis estadístico del apartado cualitativo del estudio, es decir, del corpus de los datos recogidos a través de las respuestas a las preguntas abiertas, se ha hecho uso del programa IRaMuTeQ 0.7 (Ratinaud, 2008-2020). En concreto, se llevó a cabo un análisis de conglomerados o clúster donde se analizó el corpus a través de una clasificación jerárquica descendente o Método Reinert (Reinert, 1983, 1990), partiendo de un solo grupo como punto de partida, a partir del cual se fueron formando subgrupos a medida que el programa realizó las subdivisiones, de modo que se conformaron grupos de elementos homogéneos o conglomerados. Siendo más precisos, el software identifica las palabras y los segmentos de texto que mejor se identifican con las clases o con las

ideas que los sujetos mencionan en repetidas ocasiones, por medio de las estimaciones de los valores de chi-cuadrado (Idoiaga et al., 2020).

RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de forma desglosada. En primer lugar, se muestran las frecuencias y porcentajes de aquellos datos cuantitativos recogidos a partir de las escalas de valoración de la salud mental y física, y del cuestionario de LAEA (Garaigordobil, 2011). Seguidamente, se presenta el análisis cuantitativo, con las frecuencias y porcentajes de respuesta a los 5 ítems del cuestionario “Creatividad y contexto educativo” (Aperribai y Morais, 2019) junto al análisis cualitativo de las respuestas a sus ítems. Para finalizar, se muestran los resultados extraídos de los análisis de los datos cualitativos sobre barreras y propuestas para el desarrollo de la creatividad en la universidad (recogidos mediante preguntas abiertas).

Resultados sobre salud

Tal y como se muestra en la Tabla 2, la mayoría de las y los participantes informaron que la percepción que tenían acerca de su salud mental (69,7%) y física (60,6%) era media.

Tabla 2
Frecuencias y porcentajes sobre los niveles buena, media y mala de la percepción de la salud mental y física

Percepción de la salud	Buena		Media		Mala	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Mental	7	21,2	23	69,7	3	9,1
Física	2	6,1	20	60,6	11	33,3

Resultados sobre autoconcepto

Se revisó la consistencia interna de la escala de autoconcepto LAEA (Garaigordobil, 2011), donde se obtuvo un índice de fiabilidad muy bueno (alfa de Cronbach = 0,995). Los resultados de esta escala muestran que la mayor parte de las y los participantes, concretamente 18 (54,5%), muestran un nivel medio de autoconcepto, aunque un número considerable de 13 participantes (39,4%) reporta tener un nivel de autoconcepto alto. Solo 2 participantes (6,1%) muestran un autoconcepto bajo.

Resultados sobre creatividad y contexto educativo

Se ha realizado un análisis cuantitativo de las frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas a las 5 preguntas del cuestionario Creatividad y Contexto Educativo (Aperribai y Morais, 2019) debido a que, como ya se mencionaba previamente, se trata de una escala que está en proceso de validación (ver Tabla 3). Así, se pretende complementar los datos obtenidos a partir de las preguntas abiertas.

Únicamente dos ítems han sido puntuados con una frecuencia mayoritaria de forma extrema (Tabla 3). En ambos

casos, los ítems han mostrado un porcentaje mayor al 50% en la respuesta “Totalmente de acuerdo”; la respuesta “Totalmente en desacuerdo” ha obtenido porcentajes iguales o inferiores al 6,3%.

El primer ítem, “Un(a) profesor(a) es creativo(a) si varía en la forma de dar clases”, tiene una frecuencia de respuesta de 16, es decir, un 50% de las o los participantes han optado por la respuesta “Totalmente de acuerdo”. Esta tendencia de respuesta está relacionada con lo que las y los participantes contestaron en las preguntas abiertas. Así, uno de los participantes, propone que “También se podrían dar las clases teóricas de una manera que te incitasen a reflexionar.” como propuesta de forma de variar la dinámica de clase.

El segundo ítem, “Un(a) profesor(a) es creativo(a) si hace que los/as estudiantes tengan sus propias ideas” tiene una frecuencia de respuesta de 19, es decir, un 59,4% de los sujetos contestaron que están “Totalmente de acuerdo” con lo que dice el ítem. Esta frecuencia de respuesta se refleja en la respuesta de una estudiante del grado en Educación Primaria, quien afirma que “Ayudaría que los profesores permitieran expresar las ideas de forma libre y sin temor a que estén bien o no.”

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes de las respuestas ofrecidas a las 5 cuestiones de la Creatividad y Contexto Educativo (Aperribai y Morais, 2019)

Ítem	Respuesta											
	Un(a) profesor(a) es creativo(a) si:		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de Acuerdo ni en desacuerdo		Bastante de Acuerdo		Totalmente de Acuerdo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
a) da clases con entusiasmo	2	6,3	4	12,5	5	15,6	15	46,9	6	18,8		
b) es competente para dar clases	2	6,3	3	9,4	7	21,9	16	50	4	12,5		
c) utiliza muchos ejemplos prácticos	1	3	2	6,3	3	9,4	13	40,5	13	40,6		
d) varía la forma de dar las clases	1	3,1	0	0	4	12,5	11	34,4	16	50		
e) hace que los (las) estudiantes tengan sus propias ideas	1	3,1	0	0	4	12,5	8	25	19	59,4		

Resultados sobre barreras y propuestas para el desarrollo de la creatividad en la universidad

De todas las unidades léxicas recogidas a partir de las respuestas dadas por las y los participantes a la pregunta expuesta,

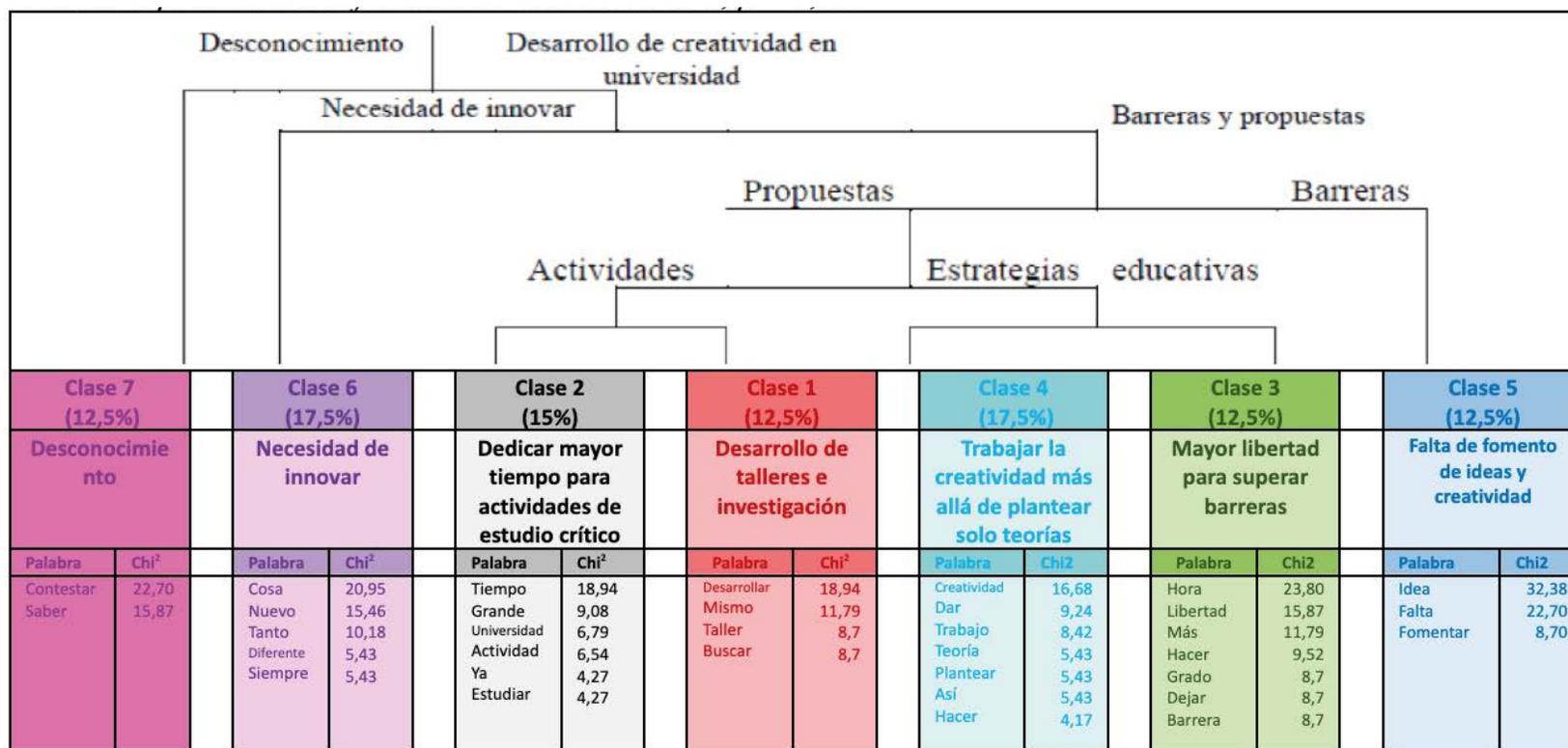
se eliminaron aquellas formas (palabras) cuyas frecuencias eran menores de tres, y se mantuvieron principalmente las formas activas y en menor medida las formas suplementarias.

Se analizaron un total de 469 formas y el análisis jerárquico descendente dividió

el corpus en 7 clases y en 44 segmentos de texto (de los cuales 40, es decir, un 90,91% fueron clasificados). Los resultados del clúster jerárquico de asociación libre se muestran en el dendrograma de la Figura 1.

Figura 1

Dendrograma de Clúster jerárquico de asociación libre que muestra las palabras más significativas para su clase y sus correspondientes coeficientes de asociación χ^2 , $p < 0,05$.



Una primera división del corpus dio lugar a dos clústeres: el primero comprende la Clase 7 (Desconocimiento), y el segundo se refiere al desarrollo de la creatividad en la universidad. Este segundo clúster se dividió a su vez en dos clústeres: uno que comprende la Clase 6 (Necesidad de Innovar) y otro que se refiere a las barreras y propuestas del alumnado universitario. Este último se divide en otros dos clústeres: por un lado, las barreras percibidas, el cual contiene la Clase 5 (Falta de fomento de ideas y creatividad) y por otro, las propuestas, que de nuevo se divide en dos clústeres más, siendo estos las actividades que se proponen, que está conformado por la Clase 1 (Desarrollo de talleres e investigación) y la Clase 2 (Dedicar mayor tiempo para actividades de estudio crítico). Por último, se encuentra el segundo clúster de este grupo, el de las Estrategias educativas, el cual contiene dos clases, la Clase 3 (Mayor libertad para superar barreras) y la Clase 4 (Trabajar la creatividad más allá de plantear solo teorías).

Las clases que mostraron un chi-cuadrado significativo para alguna de las variables independientes (sexo, diagnóstico de ACI, grado universitario que estudia, nivel de autoconcepto, nivel de salud mental y nivel de salud física) fueron las siguientes:

En primer lugar, la Clase 2, denominada “Dedicar mayor tiempo para actividades de estudio crítico” y que representa un 15% de las unidades textuales, se refiere principalmente a la propuesta de dar más tiempo para realizar los trabajos. Se asocia con el alumnado que reporta un nivel de salud mental bajo ($X^2 = 12,55$; $p < 0,001$). Destaca la cita de la participante (mujer, sin diagnóstico ACI, universitaria de primer curso del grado de educación primaria, con un nivel de autoconcepto medio, y nivel de salud mental y física baja). Esta expone

que una de las barreras que encuentra es “El limitado tiempo para la entrega de los trabajos, ya que el máximo tiempo en casa es para la entrega de estos mismos”. Otra cita que cabe mencionar es la de un participante (hombre, sin diagnóstico ACI, estudiante del grado de educación social, con nivel de salud mental baja y física media y con un nivel de autoconcepto bajo) que propone “Hacer que el alumnado piense por sí solo, que piensen en soluciones a problemas desde un punto de vista distinto, que sean críticos con los métodos tradicionales y busquen alternativas para estos”. Este mismo estudiante expresa: “El debate me parece una gran herramienta para poder desarrollar el pensamiento crítico de las personas.”, presentándolo como actividad a implementar.

La Clase 4, denominada como “Trabajar la creatividad más allá de plantear solo teorías”, representa un 17,5% de las unidades textuales. Dicha clase hace referencia a la propuesta de desarrollar la creatividad para plantear nuevas teorías. Esta se asocia con el alumnado de derecho ($X^2 = 9,92$; $p < 0,01$) y con diagnóstico de ACI ($X^2 = 5,43$; $p < 0,05$). Así, cabe subrayar la cita de un alumno (hombre, con diagnóstico de ACI, estudiante de tercer curso del grado de derecho, con autoconcepto alto, nivel de salud mental alta y física baja), quien afirma lo siguiente: “Concretamente en mi carrera hacemos algunas prácticas que se convierten en teoría y no dan margen a la creatividad. Sin embargo, en las prácticas de otras asignaturas simulamos juicios en el que cada uno tiene un rol de manera que no solo hay una la respuesta correcta, sino que, hay un margen más amplio para ser creativo”. Esta misma persona propone “dar las clases teóricas de una manera que te incitasen a reflexionar”.

En cuanto a la Clase 6, se ha denominado “Necesidad de Innovar”

y representa un 17,5% de las unidades textuales. Se refiere a la necesidad de realizar las tareas de una forma diferente a lo que se hace habitualmente. La Clase 6 se asocia con el alumnado que estudia filología inglesa ($X^2 = 7,5$; $p < 0,01$). Concretamente, con la cita de la alumna (mujer, sin diagnóstico ACI, estudiante del grado de filología inglesa, con nivel de salud mental y física media y con un nivel de autoconcepto medio), quien afirma que “Al haber tanto énfasis en sacar buenas notas, muchas veces se apuesta por lo conocido de siempre que por otras cosas innovadoras arriesgadas” y propone “Reemplazar exámenes con trabajos. Nuevas actividades en el aula que obliguen a pensar creativamente” y también “Apremiar al alumnado por la innovación y no solamente por los resultados”, así como “Crear grupos universitarios o talleres de nuevas habilidades artísticas a las que los alumnos puedan unirse gratuitamente”.

Por último, se encuentra la Clase 7, denominada “Desconocimiento” y representa un 12,5% de las unidades textuales e indica la falta de conocimiento que tiene el alumnado sobre el tema de las barreras para el desarrollo de la creatividad y la forma en la que esta se puede desarrollar. Dicha clase tiene relación con el alumnado masculino ($X^2 = 6,8$; $p < 0,01$). Esto se muestra a través de las 6 citas en las que hay ausencia de respuesta, afirmando “no sabe” o “no contesta”, siendo en su mayoría hombres (66,6%) los que las dan.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el presente estudio piloto han permitido aportar un ápice de conocimiento sobre las barreras que encuentran los estudiantes para el desarrollo de su creatividad en los distintos grados universitarios de la UPV/EHU. Además, el

análisis cualitativo realizado a través de las preguntas abiertas muestra cuáles son las propuestas que tienen los participantes de cara a la mejora del ámbito educativo para el fomento de la creatividad. Con todo ello, se ha podido explorar cuáles son los factores personales y de contexto que dificultan y/o favorecen el desarrollo de la creatividad de los participantes de los distintos grados de la universidad del País Vasco (UPV/EHU), cumpliendo así el objetivo planteado.

En lo que a ACI se refiere, se han encontrado asociaciones significativas en el análisis de los resultados de las preguntas abiertas. Concretamente, la clase 4, denominada como “Trabajar la creatividad más allá de plantear solo teorías” está asociada significativamente con personas que afirman tener diagnóstico de ACI. Este resultado podría indicar que las personas con este diagnóstico perciben la importancia de desarrollar la creatividad en el ámbito académico. En ese marco, un participante afirmó que en las actividades donde no hay una sola respuesta correcta, como es el ejemplo de las actividades de roles, existe un mayor margen de creatividad. Esta idea de aplicar la creatividad a la teoría puede estar asociada a las afirmaciones de Fabio y Caterina (2020) y de Guignard et al. (2016), quienes indican que las personas con ACI resuelven los problemas de forma creativa.

Respecto al ámbito académico, la revisión bibliográfica indica que la creatividad puede ayudar a tener un buen rendimiento académico, o, por el contrario, promover el fracaso escolar (Kim, 2008, citado en Schiltz, 2019). Esta afirmación puede verse reflejada en los resultados de las preguntas abiertas, en las que los participantes expusieron varias barreras y propuestas. Concretamente en la Clase 6, donde una alumna afirma que el énfasis en sacar buenas notas fomenta el

realizar la tarea de formas ya conocidas en vez de a través de otras más innovadoras y arriesgadas. Asimismo, se puede observar que los participantes perciben que existe la necesidad de innovar (Clase 6), lo que puede ser indicador de que la presencia de la creatividad en las universidades es escasa y residual (Fernández-Souto y Balonas, 2021).

La principal es la falta de tiempo, resultado congruente con los que arrojó el estudio de Morais et al. (2014). En este sentido, tal y como muestran los resultados del análisis de las preguntas abiertas, en concreto, al analizar la clase 2, es que los participantes informaron que una de las barreras era la falta de tiempo para la realización de los trabajos. Esta clase se relaciona a los participantes que reportaron un nivel de salud mental bajo, lo que es congruente con las afirmaciones de Ávila (2014), quien afirma que la presión en los estudios tiene un impacto negativo en la salud, y también con las aportaciones de Do et al. (2022), quienes indican que la salud es un factor relevante para que aparezca la creatividad.

Para llevar a cabo estas propuestas, sería necesario, tal y como Franco (2007) aporta, que sea el profesorado el que diseñe las actividades que permitan adquirir las herramientas para fomentar la creatividad, así como para estimular el pensamiento divergente. Los participantes, en este sentido, están generalmente de acuerdo con Franco (2007) en cuanto a que los/as docentes tienen una responsabilidad a la hora de dar herramientas o propiciar que la creatividad esté presente en el aula. De este modo, los participantes afirmaron estar total (50%) o bastante (34,4%) de acuerdo con el ítem “Un(a) profesor(a) es creativo(a) si varía en la forma de dar clase”, y un 59,4% de los participantes estaban totalmente de acuerdo con el ítem “Un(a) profesor(a) es creativo(a)

si hace que los/as estudiantes tengan sus propias ideas”. Proponiendo a través de las preguntas abiertas, “dar las clases que forma que incitase a reflexionar” y comentando que “ayudaría que los profesores permitieran expresar las ideas de forma libre y sin temor a que estén bien o no.”.

En cuanto a autoconcepto, la mayor parte de los participantes reportan tener un autoconcepto medio (54,5%) y alto (39,4%). No se han hallado relaciones significativas entre ninguna de las clases sacadas del análisis de las preguntas sobre barreras y propuestas para el desarrollo de la creatividad en la universidad, y la variable autoconcepto. Con estos resultados, se puede concluir que las barreras percibidas por los participantes no se asocian a un nivel de autoconcepto medio y alto. Resultados que concuerdan con los presentados en el estudio de Franco (2007), en el cual se muestra que la variable autoconcepto positivo es predictora de sujetos más motivados hacia la creatividad y más capaces de hacer frente a las adversidades. Podría ser previsible que personas con autoconcepto bajo percibieran más barreras para el desarrollo de la creatividad, aunque es posible que no se hayan encontrado diferencias significativas debido a que la muestra utilizada para este estudio piloto es demasiado pequeña (33 participantes) y/o poco representativa, en la que únicamente 2 participantes reportaron un nivel de autoconcepto bajo.

Tras la realización del estudio, se han podido encontrar algunas limitaciones. Destacar que se trata de un estudio piloto que forma parte de una investigación mayor, de modo que nos encontramos ante un estudio muy limitado en cuanto a muestra (33 participantes). Por este motivo se ve necesario seguir investigando en la misma línea para obtener resultados que se puedan

generalizar. Además, el cuestionario utilizado Creatividad y Contexto Educativo (Aperribai y Morais, 2019) está todavía sin estandarizar, luego, solamente se ha podido utilizar como valoración escalar. Cuando se encuentre estandarizado, se podrán utilizar los datos recopilados a través de este cuestionario para hacer un análisis más exhaustivo del mismo,

con los pertinentes baremos, lo que llevaría a unas conclusiones más concretas y pudiendo tener una validez externa mayor.

De cara a futuras investigaciones sería conveniente ampliar la muestra y emplear una batería más amplia de instrumentos estandarizados para analizar las variables de salud y de contexto educativo.

REFERENCIAS

- Aperribai, L., y Morais, M. F. (2019). Creatividad y contexto educativo [sin publicar].
- Ávila, J. (2014). El estrés un problema de salud del mundo actual. *Revista CONCIENCIA*, 20(1).
- Besançon, M., Lubart, T., y Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational opportunities. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 79–88.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Denscombe, M. (2008). Communities of practice a research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, 270–283. <https://doi.org/10.1177/1558689808316807>
- Do, T., Tan, K. J. K., y Wu, Y. (16 de marzo de 2022). *Health and Creativity: Evidence from Corporate Innovation*. Disponible en SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4010280> o <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4010280>
- Fabio, R., y Caterina, B. (2022). Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. *Current Psychology*, 41(3), 1191-7. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00651-1>.
- Fernández-Souto, A., y Balonas, S. (2021). La creatividad en la enseñanza como factor de aproximación de la universidad a los desafíos sociales, *Icono 14*, 19(2), 11-35. <https://doi.org/10.7195/ri14.v19i2.1754>
- Franco, C. (2007). Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra de niños de Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14. 6 (1) 29 – 50.
- Garaigordobil, M. (2011). *LAEA. Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes y Adultos*. TEA.
- Guignard, J. H., Kermarrec, S., y Tordjman, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and nongifted children. *Learning and Individual Differences*, 52, 209–215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.006>.
- Idoiaga, N., Berasategi, N., Eiguren, A., y Picaza, M. (2020). Exploring children's social and emotional representations of the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 1952. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01952>
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Morais, M. F., Almeida, L., Azevedo, I., Alencar, E., y Fleith, D. (2014). Perceptions of Barriers to Personal Creativity: Validation of an Inventory Involving High Education Students. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 10(3), 2301-2218. <https://doi.org/10.15405/ejbsbs.133>
- Morais, M. F., Almeida, L., Azevedo, M. I., y Nečka, E. (2009). Cognitive dimensions of creativity: What makes the difference between creative and non-creative university students? *Polish Psychological Bulletin*, 12(2), 55-6. <https://doi.org/10.2478/s10059-009-0022-2>
- Morais, M. F., y Azevedo, I. (2011). What is a Creative Teacher and What is a Creative Pupil? Perceptions of Teachers. *Procedia Social and Behavioral*

- Sciences* 12, 330–339. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.042>
- Organización de las Naciones Unidas. (25 de septiembre de 2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ratinaud, P. (2008-2020). *IRaMuTeQ 0.7 alpha 2. Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. Disponible en: <http://iramuteq.org/>
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 8, 187–198.
- Reinert, M. (1990). Alceste, Une méthode d'analyse des données textuelles. Application au texte "Aurélia" de Gérard de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*. 26, 25–54. <https://doi.org/10.1177/07591063900260010>
- Schiltz, L. (2019). Lasting inhibition of creativity in highly gifted underachievers: therapeutic reflections based on negative results of a pedagogical project. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 2, 33–40.
- Simonton, D. K., y Ting, S. S. (2010). Creativity in Eastern and Western Civilizations: The Lessons of Historiometry. *Management and Organization Review*, 3(3), 329–350. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2010.00188.x>
- Smith, T. M., Cannata, M., y Haynes, K. T. (2016). Reconciling data from different sources: Practical realities of using mixed methods to identify effective high school practices. *Teachers College Record* 118(1) 34. Disponible en: <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=20515>
- Zhu, W., Shang, S., Jiang, W., Pei, M., y Su, Y (2019). Convergent Thinking Moderates the Relationship between Divergent Thinking and Scientific Creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 320–328, <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1641685>

Anexo I

Datos sociodemográficos:

Indique las siguientes cuestiones:

Edad (años):

Sexo:

Comunidad Autónoma:

Nivel de estudios (escoja el nivel más elevado de la titulación que ya haya obtenido a día de hoy):

En el grado que estudia actualmente, ¿en qué curso está?

Nota Media:

Indique, entre 0 y 10, en qué punto situaría su salud mental.

Indique, entre 0 y 10, en qué punto situaría su salud física.

Cuestionario Creatividad y Contexto Educativo (Aperribai y Morais, 2019):

Un(a) profesor(a) es creativo(a) si:	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
a) da clases con entusiasmo					
b) es competente para dar clases					
c) utiliza muchos ejemplos prácticos					
d) varía la forma de dar las clases					
e) hace que los (las) estudiantes tengan sus propias ideas					

Barreras y propuestas para el desarrollo de la creatividad en la universidad

- ¿Qué barreras encuentra en el ámbito universitario para desarrollar su creatividad?

- ¿Qué actividades se podrían implementar en el ámbito universitario para desarrollar su creatividad?