



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UPEL-IPC DESDE LAS DIMENSIONES DE EMOCIONALIDAD Y CREATIVIDAD

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Yumary Machado Pérez
Tutora: María E. Bautista de Salcedo

Caracas, abril de 2024



N° _____

**“CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UPEL-
IPC DESDE LAS DIMENSIONES DE EMOCIONALIDAD Y CREATIVIDAD”**

POR: YUMARY MACHADO PÉREZ
C.I. N° V- 17.119.109

Tesis del **Doctorado en Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, al 1 día del mes de abril de 2024.



Dra. María E. Bautista de
Salcedo
C.I.: 6.015.575
Tutor



Dra. Aida Justo
C.I.: 5.613.394



Dra. María Martínez Varráz
C.I.: 10.916.479



Dra. Josefina Palacios Salazar
C.I.: 9.428.476



Dr. Freddy O. Contreras S
C.I.: 9.217.256



INDICE

| Contenido | pp |
|--|-----|
| LISTA DE TABLAS | v |
| LISTA DE FIGURAS | vii |
| RESUMEN | ix |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| MOMENTO I: CUESTIONAMIENTO | 6 |
| Interrogantes de la investigación..... | 16 |
| Objetivos de la investigación..... | 17 |
| Justificación de la investigación..... | 17 |
| MOMENTO II: INSPIRACIÓN | 21 |
| Antecedentes..... | 21 |
| Fundamentación teórica..... | 30 |
| Bases Legales..... | 86 |
| MOMENTO III: INCUBACIÓN | 89 |
| Posición paradigmática..... | 89 |
| Dimensiones de la investigación..... | 90 |
| Método y diseño de la investigación..... | 94 |
| Escenario e informantes claves..... | 95 |
| Recolección de la información..... | 98 |
| Interpretación de la información..... | 102 |
| Criterios de rigurosidad en la investigación..... | 104 |
| Fases de la investigación..... | 106 |
| MOMENTO IV: ILUMINACIÓN | 110 |
| De los informantes claves al producto cualitativo..... | 110 |
| Hallazgo de las entrevistas..... | 113 |
| Hallazgo del grupo focal..... | 153 |
| Hallazgo de la metáfora..... | 182 |
| El resumen de los hallazgos..... | 193 |
| MOMENTO V: EUREKA | 195 |
| Prólogo..... | 195 |
| Propósitos del constructo teórico..... | 198 |

| | |
|--|------------|
| Sustentación del constructo teórico | 199 |
| Descripción del constructo teórico | 201 |
| Macro dimensión «Emocreatividad»..... | 204 |
| Cualidades del profesor emocreativo..... | 213 |
| Directrices para formación del profesor emocreativo..... | 217 |
| MOMENTO VI: NOTAS DESPUÉS DEL EUREKA..... | 220 |
| REFERENCIAS..... | 228 |
| ANEXOS..... | 240 |
| A-1: Guion de entrevista a profesores..... | 241 |
| A-2: Guion de preguntas para el grupo focal con los estudiantes..... | 242 |
| B-1: Entrevista emocionalidad Pregunta 1 – Memo 1..... | 243 |
| B-2: Entrevista emocionalidad Pregunta 1 - Memo 2..... | 244 |
| B-3: Entrevista emocionalidad Pregunta 1 – Memo 3..... | 245 |
| B-4: Del memo 3 a las categorías..... | 246 |
| C-1: Síntesis curricular de la tesista..... | 247 |
| C-2: Síntesis curricular de la tutora..... | 248 |

LISTA DE TABLAS

| N° | Título | pp |
|----|---|-----|
| 1 | Modelos de formación pedagógica..... | 37 |
| 2 | Tipos de emociones..... | 42 |
| 3 | Modelos de desarrollo de la emocionalidad..... | 53 |
| 4 | Tipos de creatividad..... | 59 |
| 5 | Teorías de la creatividad..... | 68 |
| 6 | Dimensiones del ser humano..... | 76 |
| 7 | Claves para el desarrollo de la inteligencia emocional y la inteligencia creativa..... | 79 |
| 8 | Cronograma de actividades desarrolladas..... | 108 |
| 9 | Información de los profesores sobre la dimensión «Emocionalidad»: categoría «Inteligencia emocional»..... | 114 |
| 10 | Información de los profesores sobre la dimensión «Emocionalidad»: categoría «Lo que tenemos»..... | 120 |
| 11 | Información de los profesores sobre la dimensión «Emocionalidad»: categoría «Lo académico»..... | 125 |
| 12 | Información de los profesores sobre la dimensión «Emocionalidad»: categoría «Emocreatividad»..... | 129 |
| 13 | Información de los profesores en la dimensión «Creatividad»: categoría «Creatividad es...»..... | 132 |
| 14 | Información de los profesores en la dimensión «Creatividad»: categoría «Transformación»..... | 136 |
| 15 | Información de los profesores en la dimensión «Creatividad»: categoría «Lo que tenemos»..... | 139 |
| 16 | Información de los profesores en la dimensión «Creatividad»: categoría «Lo académico»..... | 142 |
| 17 | Información de los profesores en la dimensión «Creatividad»: categoría «El profesor creativo»..... | 145 |

| | | |
|----|---|-----|
| 18 | Información de los profesores en la dimensión «Creatividad»: categoría «Emocreatividad»..... | 150 |
| 20 | Información de los estudiantes en la dimensión «Emocionalidad»: categoría «Inteligencia emocional»..... | 154 |
| 21 | Información de los estudiantes en la dimensión «Emocionalidad»: categoría «Lo académico»..... | 162 |
| 22 | Información de los estudiantes en la dimensión «Creatividad»: categoría «Creatividad es...»..... | 166 |
| 23 | Información de los estudiantes en la dimensión «Creatividad»: categoría «El profesor creativo»..... | 170 |
| 24 | Información de los estudiantes en la dimensión «Creatividad»: categoría «Relaciones Sociales»..... | 174 |
| 25 | Información de los estudiantes en la dimensión «Creatividad»: categoría «Lo académico»..... | 176 |
| 26 | Información de los estudiantes en la dimensión «Creatividad»: categoría «Emocreatividad»..... | 179 |
| 27 | Cualidades del profesor con emocionalidad desarrollada según los entrevistados..... | 182 |
| 28 | Cualidades del profesor con emocionalidad desarrollada según los estudiantes..... | 184 |
| 29 | Cualidades del profesor creativo según los entrevistados..... | 187 |
| 30 | Cualidades del profesor creativo según los estudiantes..... | 188 |

LISTA DE FIGURAS

| N° | Título | pp |
|-----------|--|-----------|
| 1 | Antecedentes nacionales e internacionales | 29 |
| 2 | Sistema límbico..... | 43 |
| 3 | Redes neurales..... | 61 |
| 4 | Formación docente basada en emocionalidad y la creatividad..... | 81 |
| 5 | Inventario de informantes claves..... | 97 |
| 6 | Fases de la investigación..... | 106 |
| 7 | «Inteligencia emocional» según los profesores..... | 119 |
| 8 | «Lo que tenemos» en la dimensión «Emocionalidad» según los profesores | 124 |
| 9 | «Lo académico» en la dimensión «Emocionalidad» según los profesores... | 128 |
| 10 | «Emocreatividad» en la dimensión «Emocionalidad» según los profesores | 130 |
| 11 | Percepciones de los profesores en la dimensión «Emocionalidad»..... | 131 |
| 12 | «Creatividad es...» desde la perspectiva de los profesores..... | 135 |
| 13 | «Transformación» en la dimensión «Creatividad» según los profesores..... | 138 |
| 14 | «Lo que tenemos» en la dimensión «Creatividad» según los profesores..... | 141 |
| 15 | «Lo académico» en la dimensión «Creatividad» según los profesores..... | 144 |
| 16 | «El profesor creativo» según los entrevistados..... | 149 |
| 17 | «Emocreatividad» en la dimensión «Creatividad» según los profesores..... | 151 |
| 18 | Percepciones de los profesores en la dimensión «Creatividad»..... | 152 |
| 19 | «Inteligencia emocional» según los estudiantes | 158 |
| 20 | «Lo que tenemos» en la dimensión «Emocionalidad» según los estudiantes. | 161 |
| 21 | «Lo académico» en la dimensión «Emocionalidad» según los estudiantes.. | 164 |
| 22 | Percepciones de los estudiantes en la dimensión «Emocionalidad»..... | 165 |
| 23 | «Creatividad es...» según los estudiantes..... | 169 |
| 24 | «El profesor creativo» según los estudiantes..... | 173 |
| 25 | «Relaciones sociales» en la dimensión «Creatividad» según los estudiantes. | 175 |
| 26 | «Lo académico» en la dimensión «Creatividad» según los estudiantes..... | 178 |
| 27 | La «Emocreatividad» desde la perspectiva de los estudiantes..... | 180 |

| | | |
|----|---|-----|
| 28 | Percepciones de los estudiantes en la dimensión «Creatividad»..... | 181 |
| 29 | Cualidades del profesor con emocionalidad desarrollada según los informantes claves..... | 186 |
| 30 | Cualidades del profesor creativo..... | 191 |
| 31 | Dimensiones, categorías y subcategorías del estudio..... | 193 |
| 32 | Descripción del constructo teórico..... | 202 |
| 33 | Cualidades del profesor emocreativo..... | 216 |
| 34 | Directrices para formación del profesor emocreativo | 219 |



CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UPEL-IPC DESDE LAS DIMENSIONES DE EMOCIONALIDAD Y CREATIVIDAD

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Yumary C. Machado Pérez

Tutora: María E. Bautista

Fecha: abril 2024

RESUMEN

El siglo XXI plantea distintos retos, expresados en la compleja realidad actual. Ante eso, esta respuesta atiende a la necesidad y propósito de ofrecer una alternativa para la formación de las generaciones futuras, urgidas de las herramientas necesarias para afrontar tantos desafíos. Esta responsabilidad recae en las organizaciones educativas, hoy centradas en diseños construidos en tiempo pretérito mientras el docente requiere un desarrollo integral, así como una praxis que evidencie sus competencias emocionales y creativas, además de propiciar en los educandos el desarrollo de dichas competencias. El objetivo general de esta investigación consistió en desarrollar un constructo teórico para la formación docente en la UPEL-IPC, desde las dimensiones de emocionalidad y creatividad. Se trabajó bajo el paradigma cualitativo con método hermenéutico que permitió mostrar la genealogía histórica del tema estudiado desde diferentes corrientes y teorías educativas contemporáneas. Esto se contrastó con las percepciones de profesores y estudiantes de la UPEL-IPC en torno a este tema, utilizando método de teoría fundamentada con diseño emergente. Para la recolección de la información se trabajó con entrevista cualitativa, grupo focal y metáfora, teniendo como informantes claves a profesores y estudiantes de esta casa de estudio. La interpretación de la información se realizó a través del método comparativo continuo. Los resultados permitieron evidenciar las vinculaciones entre las dimensiones estudiadas y el surgimiento de la macro dimensión emocreatividad desde donde se realizó el constructo teórico propuesto. Se concluye que la formación docente desde estas dimensiones es posible siempre y cuando se creen directrices curriculares y extracurriculares para tal fin.

Descriptor: creatividad, educación, emocionalidad, emocreatividad, formación docente.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la formación docente radica en que los profesores son responsables de impartir conocimientos y habilidades que permitan a los educandos desarrollarse en su vida tanto personal como profesional. Por lo tanto, es indispensable que los profesores estén preparados para enfrentar los retos que se presenten en el aula y para adaptarse a las necesidades, intereses, destrezas y características de los educandos a su cargo. En este sentido, la formación docente no solo debe estar enfocada en la adquisición de conocimientos y habilidades académicas y técnicas, sino también en el desarrollo de competencias propias de las habilidades blandas. Esto permitirá que los profesores sean capaces de fomentar un ambiente de aprendizaje seguro y positivo, donde los educandos se sientan valorados y motivados para aprender.

La inclusión de estos temas en el aula de clase no es algo nuevo, ya la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1996), planteaba la idea de encaminar la educación hacia el aprender a conocer, hacer, convivir y ser; pero recientemente la UNESCO (2021), invita a los profesionales de la docencia reimaginar la educación para incluir el fomento de valores como la valentía, liderazgo, resistencia, creatividad y atención como parte esencial de la praxis académica. Asimismo, la UNESCO (2022), invita a la academia latinoamericana y caribeña a transformarse, para lo cual debería basar el aprendizaje en lo socioemocional; entendiendo que la demanda actual de este contexto apunta a modelos más integrales y ajustados a las necesidades de la sociedad.

En este orden de ideas, algunos autores como Martínez (2009), Hernández-Jiménez (2015) y Barrio (2007), afirman que el desarrollo del ser humano debe estar orientado a potenciar los aspectos físico, mental, socio-afectivo y espiritual. Al respecto, Flores (2004), señala la importancia de que la educación estimule en los educandos el desarrollo de capacidades personales o las llamadas habilidades blandas, estas últimas entendidas según el criterio Guerra-Báez (2019), como un conjunto de cualidades personales que pueden ayudar a las personas a

comunicarse más eficazmente, colaborar con otros y demostrar cualidades de liderazgo. Este tipo de habilidades incluyen la comunicación asertiva, negociación, confianza, cooperación, empatía, la solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, autoevaluación, análisis, creatividad y la emocionalidad.

Estas dos últimas, según los planteamientos de autores como Goleman (1995), Bisquerra (2000; 2005; 2010), Buzan (2003) y Galvis (2006), juegan un papel importante en el desarrollo individual de cada persona, en tanto están vinculadas con el éxito de cualquier profesional. Por esta razón, es de suma importancia que las mismas actúen como eje transversal en todo el sistema educativo, de manera tal que permitan al educando, desde temprana edad hasta su egreso de la universidad, desarrollar y potenciar sus habilidades personales. La emocionalidad, a la par de la formación académica, de acuerdo con lo planteado por Csikszentmihalyi (1996), influye de manera directa en el fluir de los procesos creativos; para ello es necesario que las instituciones formadoras de profesionales de la docencia incluyan contenidos pensados con este propósito.

A partir de lo expuesto hasta ahora, en el presente estudio se investigó sobre la formación docente en la UPEL-IPC desde la emocionalidad y creatividad partiendo de los postulados teóricos y de las percepciones de sus profesores y estudiantes (profesor o docente en formación); teniendo presente que los autores consultados no establecen desde el ámbito curricular o pedagógico, de manera explícita, los criterios para formar profesionales de la educación desde estas dimensiones. En este sentido, la presente investigación tuvo como propósito desarrollar un constructo teórico para la formación del docente de la UPEL- IPC desde la emocionalidad y la creatividad a partir de las percepciones de los profesores y estudiantes de esta casa de estudio.

En resumen, el propósito es generar un constructo teórico para la formación del docente de la UPEL, a la luz de las dimensiones de «*Emocionalidad*» y «*Creatividad*». Entendiendo el constructo teórico de acuerdo con lo planteado por Arias-Odón (2019), como el desarrollo de un “concepto original o conjunto de conceptos novedosos creados y relacionados para resolver un problema científico” (p. 9). Para tal fin, se seleccionaron las perspectivas emergentes e interpretativas

atendiendo a los supuestos de la investigación cualitativa con método de teoría fundamentada según lo planteado por Strauss y Corbin (2002) y diseño emergente basado en teoría fundamentada siguiendo lo propuesto por Glaser y Strauss (1967) y Hernández et al. (2014), el escenario de la investigación fue la UPEL-IPC y los informantes claves estuvieron divididos en dos grupo, el primero estuvo conformado por 7 profesores y segundo por 34 estudiantes de diversas especialidades de esta casa de estudio. La recolección de la información se ejecutó a partir entrevista a los profesores, grupo focal con los estudiantes y metáfora que se trabajó con ambos grupos. La interpretación de la información se realizó a través del método comparativo constante propuesto por Strauss y Corbin (2002), a través del cual se compararon las percepciones de todos los informantes clave con los referentes teóricos y el criterio de la investigadora.

Hablar de formación docente implicó necesariamente utilizar algunos términos, tanto en su forma singular, como plural; tales como: a. Profesor, entendido de acuerdo con lo planteado por la RAE (2023), como la persona que ejerce el rol de enseñar, sinónimo de docente y educador, sí como profesional de la docencia o la educación. b. Estudiante, asumido según lo expresado por la RAE (2023), como quien cursa estudios. Se empleó este vocablo para hacer referencia solo al estudiantado de la UPEL-IPC; por ello. También se manejó como sinónimo de este término, el de docente o profesor en formación y c. Educando, entendido de acuerdo a lo expuesto por Freire (2006), como el sujeto de la construcción del saber. Hace alusión a los aprendices de cualquier nivel, incluso ajenos al contexto investigativo.

Asimismo, es oportuno mencionar que la presente Tesis Doctoral se dividió por apartados a los que se les denominó Momentos, entendiendo este término como espacios de tiempo y a cada uno se le nombró haciendo una analogía con fases del proceso creativo. El Momento I se le llamó Cuestionamiento, porque estuvo destinado a la etapa en la que se consideraron las preguntas del estudio y se establecieron los objetivos de investigación. Esto ameritó la exploración de ideas y el razonamiento crítico sobre la temática abordada. En este apartado se describe, además de lo ya mencionado, la justificación e importancia del estudio.

Al momento II, se le denominó Inspiración porque está orientado a la exposición de los aspectos teóricos que no solo sustentan, sino que inspiran la investigación, porque son puntos de referencia para el presente estudio. En este sentido, se exponen antecedentes, así como referentes teóricos referidos a la emocionalidad y la creatividad; algunas reflexiones acerca de la vinculación entre las dimensiones estudiadas y las sugerencias que, en relación con la inclusión de la emocionalidad y la creatividad en la educación, hace la ONU, UNESCO, la legislación venezolana y la UPEL, de manera directa o indirecta.

En torno al momento III, se le asignó el nombre Incubación, debido a que estuvo destinado a describir el proceso investigativo lo que ameritó una pausa para pensar con detenimiento los procedimientos a utilizar para recolectar e interpretar la información, así como la manera en que se prepararía la generación de nuevas ideas producto del proceso investigativo. Por ello, este apartado estuvo encaminado a describir la posición paradigmática, las dimensiones de la investigación, el método y diseño para abordar el proceso investigativo, el escenario y la escogencia de los informantes clave, los métodos para la recolección e interpretación de la información, criterios de rigurosidad, las fases de investigación y su cronograma.

En cuanto al Momento, IV se le denominó Iluminación. Se entiende como la fase en que surgen las posibles ideas o soluciones creativas. Es la etapa de luz en la que la mente se enciende y se ilumina con nuevas ideas. En el caso del presente estudio se dio a partir de las interpretaciones de las percepciones de los profesores y estudiantes de la UPEL-IPC, acerca de la formación docente, desde las dimensiones «*Emocionalidad*» y «*Creatividad*» contrastadas con los referentes teóricos y las percepciones, visiones y creencias de la investigadora. Se asumió este momento de la investigación como un espacio de revelación de los criterios que conformarían el constructo teórico.

En relación al Momento IV, se designó con el nombre Eureka. Explica la manera como que se llegó a una idea. En este sentido, estuvo destinado a la exposición del constructo teórico sobre emocionalidad y creatividad en la formación docente en la UPEL-IPC, el cual se develó a partir de la macro dimensión

«*Emocreatividad*» y de las categorías que emergieron de la interpretación de la información recolectada y que se convirtieron en un texto coherente.

El Momento V, se le llamó Notas después del Eureka, que corresponde al apartado de conclusiones del presente estudio; seguidamente se presentan las referencias y los anexos.

MOMENTO I

CUESTIONAMIENTO

“Cuestionar te hace conocer y el conocimiento es poder, la cuestión es ¿Qué harás con ese poder?” Karey Kirkpatrick. (2018)
Película Pie Pequeño

La educación es un proceso transversal que forma parte de la vida de todo ser humano, en el cual deberá adquirir competencias académicas y personales que le permitan incorporarse de forma efectiva a la sociedad en cualquier área que se desempeñe. En este sentido, la formación docente podría estar orientada de tal manera que este, no solo adquiriera conocimientos académicos sino también al aprendizaje de habilidades personales, que a su vez sea capaz de desarrollarlas en los futuros educandos a su cargo. La formación docente es un componente esencial del sistema educativo porque, equipa al profesorado con las habilidades y conocimientos necesarios para educar eficazmente a los educandos.

Por lo anterior, los programas de formación docente no solo deberían centrarse en proporcionar conocimientos académicos sino también en desarrollar capacidades personales que puedan mejorar sus habilidades profesionales y en última instancia, beneficiar a los educandos. En este sentido, el desarrollo personal es crucial para los profesionales de la docencia porque puede ayudarlos a ser más empáticos, pacientes y comprensivos.

En consecuencia, sin importar el área de conocimiento y el nivel educativo, los contenidos académicos deberían ser impartidos de tal manera que no solo potencien lo pedagógico establecido en el diseño curricular de cada área sino que además permita

su desarrollo personal. Al respecto Barrios (2008), señala que “la educación es una actividad inherente al desarrollo del ser humano que le permite desplegar sus potencialidades, cultivar sus capacidades” (p. 8). Esta afirmación enfatiza la importancia de la educación en el desarrollo integral del ser humano. Además de proporcionar conocimientos y habilidades relacionados con un área específica del conocimiento, la educación también debe tener como objetivo promover el crecimiento y desarrollo personal del educando en todos los niveles del sistema educativo. Una forma de lograrlo es adoptando un enfoque centrado en el educando que tenga en cuenta sus necesidades, intereses y estilos de aprendizaje individuales. En lugar de simplemente transmitir información, los profesores deberían involucrar a los educandos en una participación activa para lograr aprendizajes más significativos.

En este mismo orden de ideas, Martínez (2009), Hernández-Jiménez (2015) y Barrio (2007) afirman que el desarrollo del ser humano debe estar orientado a potenciar las diferentes áreas de la vida; tales como, lo físico, lo mental, socio-afectivo y lo espiritual. Por ello, el quehacer pedagógico debería estar direccionado al desarrollo de capacidades y habilidades académicas y personales de modo que este sea integral. Al respecto, Flores (2004), agrega que la educación no debería suscribirse solo a la adecuación de los saberes, sino que estimule en los educando el desarrollo de habilidades personales, por lo que es necesario incorporar contenidos y estrategias no convencionales de pensamiento, del manejo de la corporalidad, la lingüística, la emocionalidad y la creatividad.

Estas dos últimas juegan un papel importante en el desarrollo individual de cada persona, estas habilidades están vinculadas y según autores como Goleman (1995) y Buzan (2003), al éxito de cualquier profesional; por lo que, su desarrollo personal pudiera ser un eje transversal en todo el sistema educativo que permita que el educando desde temprana edad hasta egresar de la universidad desarrolle y potencie sus capacidades personales, como por ejemplo la emocionalidad y la creatividad. Estas dimensiones son esenciales porque pueden influir significativamente en el éxito personal y profesional.

La inteligencia emocional es un componente crítica de la inteligencia general de una persona y, a menudo, se describe como la capacidad de comprender y gestionar

las emociones propias y las de los demás de forma eficaz. Quienes son emocionalmente inteligentes tienden a ser más resilientes y adaptables al cambio, cualidades que pueden resultar ventajosas en entornos profesionales. Además, de acuerdo con lo planteado por Caldera et al. (2018) y Csikszentmihalyi (2009), la emocionalidad y la creatividad pueden impactar positivamente en la salud mental de una persona porque las emociones son una parte natural del ser humano y aprender a gestionarlas adecuadamente puede conducir a estados de mayor bienestar. Las personas que logran regular sus emociones tienen menos probabilidades de experimentar ansiedad y depresión, a su vez pueden alcanzar estados creativos elevados. Esto puede servir como una forma de autoexpresión y utilizarse como mecanismo de defensa para hacer frente a diferentes situaciones de la cotidianidad.

La inclusión de estos temas en el currículo no es un tema nuevo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], en 1996 estableció la importancia de los contenidos académicos en cualquier nivel. Estos deben estar orientados a aprender a conocer, hacer, convivir y ser. Los dos últimos están relacionados con las capacidades personales de cada educando. El aprender a ser está vinculado con la formación integral del individuo, en todos los aspectos del conocimiento: la inteligencia; las habilidades, tanto las duras como las blandas; el pensamiento crítico, la diversidad, el conocimiento científico y el aprender a convivir, están orientados a la adquisición de las destrezas necesarias para aprender a vivir con los demás, respetando la dignidad, diversidad, capacidades de uno y el otro; en este sentido, es esencial el desarrollo de habilidades blandas, con especial atención, en el presente estudio, a las emocionales y creativas.

En este orden de ideas, no se debe dejar la educación enmarcada en el ámbito de desarrollo de contenidos programáticos, como está ocurriendo. Por ejemplo, es urgente apoyarse en referentes vinculados con otros saberes vitales, como los pilares pensados para lograr una educación equitativa e integral propuestos por la UNESCO (2021), a nivel mundial. En tal sentido, invita a reimaginar la educación. En su informe, exhorta a abordar de manera detallada las tecnologías digitales, los problemas climáticos, el deterioro democrático, la polarización social y el incierto futuro del planeta tierra. A través de este documento, se pretende contribuir, en primer lugar, a que todos

los involucrados en el hecho educativo participen en la conversación sobre la educación y a promover la reflexión. En segundo lugar, insta a todos los individuos a actuar a través de diferentes actos individuales y colectivos caracterizados por la valentía, liderazgo, resistencia, creatividad y atención.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, y tras la pandemia por COVID-19, la UNESCO (2022), exhorta a las instituciones educativas, especialmente a la latinoamericana y caribeña, a transformarse basándose en el aprendizaje socioemocional, entendiendo que el contexto actual demanda modelos educativos integrales y más ajustados a las necesidades de la sociedad. En este sentido, este organismo internacional hace un llamado a repensar la educación y mediante su manifiesto, dirige orientaciones para un marco de referencia que aborde las necesidades socioeducativa, de esta manera espera que emerjan las acciones necesarias para la reactivación y recuperación de la educación en esta región, entendiendo que el desafío actual de este campo es transformarse así mismo, asumiendo lo socioemocional como su eje transversal; por lo que, la dimensión afectiva del conocimiento adquiere una relevancia clave. De acuerdo con lo planteado por el organismo mencionado, cada vez hay mayor certeza de que estas estrategias son fundamentales para la transformación individual y colectiva, pues inciden de manera directa en el cómo y qué aprende el educando, en tanto modifica la forma como se aplica el conocimiento, en sus relaciones y la visión sobre su manera de desenvolverse en el mundo.

En cuanto a la inclusión de estos temas en el currículo, Bisquerra (2005), señala la importancia de incorporar contenidos propios de Educación Emocional en el sistema educativo, en todos los niveles, de manera que el educando aprenda a gestionar de manera adecuada sus emociones y que este desarrollo vaya a la par de su formación académica.

En este sentido, Bisquerra (2005), plantea que fomentar la inteligencia emocional de los estudiantes en la actualidad es una tarea necesaria; en consecuencia, es imprescindible que las instituciones de formación docente tengan profesores con habilidades emocionales que puedan a su vez estimular el desarrollo emocional en el docente en formación de manera que estos también puedan, en un futuro, enseñarlas a

los educandos; sin embargo, el autor no establece los lineamientos teóricos, los contenidos programáticos ni la metodología para esta propuesta.

Con relación a la creatividad, que está más incluida en los documentos de la UNESCO de 1996 y 2021, Buzan (2003), afirma que está vinculada con todas las áreas del saber y que influye en todas las aristas de la vida de las personas, considerándola imprescindible en la forma de actuar de todo ser humano. Así pues, pone de manifiesto la importancia de desarrollar o potenciar la creatividad constantemente. Al respecto, Alvarado (2018), plantea la importancia de que en el mundo actual, donde las llamadas habilidades blandas juegan un papel importante en la vida profesional de cualquier persona, la educación se redireccione hacia la formación de profesionales creativos capaces de aportar soluciones a diversas problemáticas en su campo de acción; en vista de que, como ha señalado Alvarado (2018) la “creatividad será considerada como la característica más importante de los profesionales del futuro sin importar el campo en el que se inserten” (p. 42).

Lo planteado por Bisquerra (2005) y Alvarado (2018) demanda profesores capaces de potenciar en los educandos las habilidades emocionales y la creatividad, propias de cada uno. En este sentido, el profesorado debe tener conocimientos que vayan más allá de lo académico, es decir, deberían contar con habilidades personales para orientar la enseñanza de manera multidisciplinaria.

Desde la acción pedagógica el paradigma de la complejidad, según Morín (1999) está orientado a defender un modelo de vida que asume la globalidad e integralidad de saberes como prioridad, en vista de que, “la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (p. 13) por ello, el profesor debería tener la habilidad de abordar los contenidos programáticos propuestos en el currículo a la par de desarrollar u optimizar en los educandos competencias para la vida que le permitan, tal y como señala el autor, enfrentar la complejidad y simplicidad del mundo actual, considerando para ello su emocionalidad y creatividad.

La creatividad implica pensar fuera de lo común, generar ideas nuevas, innovadoras y asumir riesgos calculados. Tanto Caldera et al. (2018), como Csikszentmihalyi (2009), manifiestan que las personas emocionalmente inteligentes

tienen más probabilidades de ser creativos e innovadores. Además, el paradigma de la complejidad exige que la educación sea multidisciplinaria y contextual. Esto significa que los profesores no sólo deben centrarse en materias académicas sino también enseñar habilidades que sean relevantes para la vida de los estudiantes, como por ejemplo el desarrollo u optimización de las habilidades blandas, entre ellas y relevantes para este estudio, como ya se ha mencionado, la emocionalidad y la creatividad.

En respuesta a la complejidad de esta época, la Organización de la Naciones Unidas [ONU] (2015), en sus Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), establece que las naciones miembros deben garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos en cualquier edad y asegurar una educación de calidad inclusiva y equitativa. Esto concuerda con las ideas de Bisquerra y Pérez (2007), quienes afirman que las competencias emocionales son “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 3).

Cuando se hace referencia a estas competencias emocionales Obiols (2005), indica que se pueden identificar dos bloques: la auto-reflexión y habilidades sociales, lo que en palabras de Gardner (1988) y Goleman (1995), sería inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal, respectivamente. En este sentido, la RAE (2023), define el término competencia como pericia, aptitud o idoneidad para ejecutar algo y lo emocional es entendido por este autor como todo aquello relativo a la emoción. De acuerdo con lo planteado por la RAE, las competencias emocionales constituyen la habilidad o capacidad de manejar idóneamente las emociones, lo que concuerda con lo expresado por los autores mencionados. Ahora bien, con relación a la creatividad, la RAE la asume como la facultad de crear.

Para Caldera et al. (2018), la creatividad y la emocionalidad son conceptos relacionados directamente con la educación y que deben ser trabajados en las aulas; por lo que, sugieren que la formación docente esté basada en el desarrollo de estas habilidades; sin embargo, no realiza el despliegue teórico ni los lineamientos para esta propuesta. Lo planteado por este autor confirma la necesidad de esta sociedad tan compleja; en la cual se vive de forma acelerada como consecuencia de los diferentes

cambios sociales, políticos y tecnológicos; de profesores capaces de adaptarse de forma asertiva a diferentes contextos y a los cambios que esa misma sociedad exige.

Al respecto, Csikszentmihalyi (2009), manifiesta que las emociones son importantes para todo, en cualquier proceso. La emocionalidad influye directamente en la creatividad, en los procesos de comprensión intelectual y en lo que sea que se esté haciendo. Por tal motivo, es relevante el desarrollo de investigaciones que permitan desarrollar la teorización y lineamientos para esta propuesta.

En este sentido, de acuerdo a lo planteado por Bisquerra (2010) la educación emocional se ha convertido en un aspecto cada vez más importante para la educación. Esta no solo ayuda a los educandos a desarrollar esta inteligencia sino que también potencia su creatividad y su capacidad de resolución de problemas a la par de que optimizan la gestión de sus emociones, así como las de los demás y al hacerlo están mejor preparados para manejar el estrés, los conflictos y los desafíos de la cotidianidad.

En consecuencia, según Bisquerra (2000: 2005: 2010), son las organizaciones educativas las encargadas de planificar actividades que permitan que los educandos desarrollen estas habilidades. El mismo Bisquerra (2005), señala que primero se debe formar al profesorado, para que estos puedan a su vez brindar y enseñar estas competencias en cualquiera de los niveles educativos en el que se desempeñe.

Lo planteado en los trabajos de Bisquerra (2000; 2005; 2010), concuerda con lo señalado por la UNESCO (2022), al hacer un llamado a los países latinoamericanos y caribeñas a la incorporación de las competencias socioemocionales en el currículo, en tanto es en esta región donde hay más desigualdades educativas y sociales, entendiendo que según Bisquerra (2005), lo ideal sería primero formar a los profesores y que estos puedan replicar dicha información en los educandos a su cargo. El caso particular de Venezuela cuenta con una universidad formadora de formadores, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, que es considerada la principal casa de estudio en formación docente del país y que posee 8 sedes ubicadas en diferentes regiones del territorio nacional, dentro de ellas el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), en el que hay 21 especialidades que abarcan las áreas científicas, sociales, artísticas y deportivas; así lo expresa UPEL (2015).

También indica que esta institución tiene como misión ser líder en formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de profesores de alta calidad en lo personal y profesional y en la producción y difusión del conocimiento, así como desarrollar procesos educativos con un personal competente, participativo y comprometido con los valores que promueve la Universidad, siendo estos calidad, defensa del ambiente, equidad, honestidad, innovación, respeto, responsabilidad, sentido crítico, sentido de pertenencia y solidaridad.

El Documento Base del Currículo UPEL (2015), que actualmente rige la formación docente de esta casa de estudio, en cuanto a la integralidad en la formación de sus egresados garantiza que la carrera docente se “ejecute considerando todas las dimensiones del desarrollo humano como proceso complejo...” (p.18).

Sin embargo, no hay, al menos de manera explícita, competencias orientadas al desarrollo de la emocionalidad y creatividad del profesor en formación, entendiendo este, como ya se ha mencionado, como el estudiante de cualquiera de las especialidades de la casa de estudio del contexto de esta investigación. Pese a que afirma que la creatividad es un eje transversal, y la concibe como la capacidad humana que propicia la construcción y aprehensión de los saberes y también el abordaje de soluciones a situaciones particulares, retos y/o desafíos, la cual puede optimizarse a partir de las oportunidades del contexto y de las particularidades de sus actores.

Asimismo, la UPEL (2015) manifiesta que la creatividad como eje transversal debe promover espacios de aprendizaje para brindar la oportunidad de descubrir, innovar, inventar, crear, imaginar y generar iniciativa, siempre con sentido ético ante las manifestaciones tanto individuales, como colectivas. Sin embargo, en primer lugar no manifiesta cómo se va llevar a la práctica este eje transversal ni qué deben hacer específicamente los profesores para que los estudiantes de esta institución tengan espacios para desarrollar su creatividad; es decir las directrices no están expresadas. En segundo lugar, no está vinculado con la dimensión emocional que es lo sugerido por la UNESCO (2022) y Bisquerra (2005), incluso por el mismo Goleman (1995). Solo lo hace de manera muy somera en su apartado de alfabetización emocional.

La competencia genérica del Currículo de la UPEL (2015), más próxima a estos temas es la séptima la cual afirma que el docente en formación, al egresar: “Procede

éticamente en su desempeño personal y profesional para impulsar la formación social de valores democráticos, de libertad, respeto, responsabilidad y diálogo orientadores de paz, solidaridad, bien común y convivencia.” (p.32). Esto partiendo de lo planteado por Goleman (1995), en cuanto a las habilidades de una persona emocionalmente inteligente y de las habilidades de las personas creativas planteadas por Buza (2023).

En general, según Bisquerra (2005) y Galvis (2006), el profesor de cualquier área debería contar con competencias emocionales y creativas que le permitan desarrollarlas en ellos mismos y en los educandos a su cargo; pero, para lograr esto el estudiante de educación de cualquier área debe desarrollar durante su proceso de formación docente dichas competencias.

La UPEL (2015) afirma que el currículo de pregrado en todas sus especialidades está vinculado a un marco epistemológico y ético de los pilares de la educación, señalados por la UNESCO (1996), los cuales son ser, conocer, hacer, convivir y emprender, donde el ser y el convivir son los que cristalizan el sentido ontológico y axiológico del diseño, enmarcado en los valores morales, sociales e individuales que se traducen en los principios éticos del profesor que aspira egresar de esta institución. Este diseño enfatiza la importancia del comportamiento ético tanto en la vida personal como profesional del docente en formación. El plan de estudios destaca la importancia de los valores democráticos, la libertad, el respeto, la responsabilidad y el diálogo en la promoción de la paz, la solidaridad, el bien común y la convivencia.

De acuerdo con lo anterior, pareciera que la emocionalidad y la creatividad tienen cabida en el mismo, aunque no lo dice de manera explícita, no se evidencian de forma expresa o clara directrices, ejes curriculares o unidades curriculares obligatorias orientadas al desarrollo u optimización de la emocionalidad y la creatividad del profesor en formación.

Autores como Bisquerra (2005) y Galvis (2006), plantean que la formación de docente en cualquier especialidad debería ir más allá de la mera formación académica y pedagógica. Debe estar orientada también al desarrollo y optimización de competencias propias de la emocionalidad y creatividad que le permitan al futuro profesor desempeñarse motivado y comprometidamente en su quehacer pedagógico. De acuerdo con lo planteado por los autores, en la actualidad no basta con que los

profesores tengan conocimientos académicos y pedagógicos únicamente, ambos sostienen, que es indispensable que este profesional tenga y optimice constantemente las competencias relacionadas con la emocionalidad y la creatividad respectivamente, que les permitan no solo desempeñar sus responsabilidades académicas con entusiasmo y compromiso, sino que también pueden enseñar y desarrollar las habilidades propias de estas dimensiones en los educandos. Esto significa que los profesores no sólo deben centrarse en impartir conocimientos, también en desarrollar la emocionalidad y la creatividad en ellos mismos y garantizar que los educando también la optimicen.

En este sentido, el docente debe ser un profesional emocional y creativamente motivado y comprometido con su praxis pedagógica. Pese a la importancia y relevancia de estos temas en la actualidad, no se encontraron investigaciones que aborden la emocionalidad y la creatividad de manera conjunta en la formación docente, los autores mencionados hasta el momento hablan de emocionalidad y creatividad en la educación de manera aislada y ninguno de los estudiados plantea los criterios, competencias, contenidos y mucho menos los lineamientos con lo que pudiera abordarse la formación docente desde las dimensiones de la emocionalidad y la creatividad, para que el profesor egrese con competencias bien desarrolladas en ambas dimensiones y que a su vez pueda desarrollarla en los futuros educando a su cargo.

En relación con este tema, la investigadora ha apreciado de acuerdo con lo conversado en reuniones informales con estudiantes y profesores de diferentes especialidades de la institución contexto de estudio, que en ocasiones están desmotivados y con poca creatividad para el desarrollo de las actividades académicas de las diferentes unidades curriculares que se imparten en esta institución. En algunas oportunidades los profesores manifiestan que no saben qué estrategias implementar para motivar y estimular la creatividad en el docente en formación; asimismo, estudiantes de esta institución expresan que para el desarrollo de las asignaciones de las diferentes unidades curriculares necesitan estar emocional y creativamente motivados con el fin de vincularse de forma grata con cada una.

Igualmente, se observó que en las aulas se continúa utilizando el modelo tradicional educativo, donde el educando es un ente pasivo. Al respecto, Menchén,

Dadamia y Martínez (1984), advierten, que la educación tal y como está concebida limita la capacidad creadora del profesor y el educado. En este mismo orden de ideas Cabero (2006), señala que suele ocurrir en las aulas de clases que el profesor valora poco la capacidad creadora de los educando, lo que crea un ambiente contrario al que necesita la creatividad y la emocionalidad para manifestarse.

En concordancia con lo antes expuesto, esta investigación busca apoyar y contribuir con el estudio de la formación docente de esta universidad considerando con mayor relevancia las dimensiones de emocionalidad y la creatividad. En tal sentido, a la luz del desarrollo de este trabajo se reconoce la importancia de que el profesorado de esta organización adquiera competencias emocionales y creativas, entendidas como habilidades útiles para la vida profesional.

Por esta razón se investigó sobre la formación docente de esta institución, desde la emocionalidad y creatividad, a partir de los postulados teóricos y de las percepciones de sus profesores y estudiantes (docente en formación). Aunque los autores consultados no establecen desde el ámbito curricular o pedagógico, los criterios de manera explícita, un profesor formado desde la emocionalidad y la creatividad necesita una formación humanística y desarrollar un pensamiento hipotético, deductivo, que genere soluciones viables para vivir de forma efectiva, en una sociedad que avanza de manera veloz. Estos argumentos permiten presentar algunas de las interrogantes que orientaron la investigación, a saber:

Interrogantes de la Investigación

1. ¿Cómo se interpretan las percepciones de los profesores y estudiantes, respecto a la formación docente desde la emocionalidad y la creatividad en la UPEL-IPC?
2. ¿Cómo puede hacerse la formación docente desde la emocionalidad y la creatividad en la UPEL-IPC partiendo de los postulados teóricos existentes y de las percepciones de estudiante y profesores de esta casa de estudio?
3. ¿Qué elementos coinciden entre los postulados teóricos y las percepciones de profesores y estudiantes de la UPEL-IPC sobre la formación docente desde la emocionalidad y la creatividad?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Generar un constructo teórico para la formación docente en la UPEL-IPC desde las dimensiones de emocionalidad y creatividad

Objetivos específicos

1. Interpretar las percepciones de profesores y estudiantes de la UPEL-IPC, respecto a la formación del docente desde la emocionalidad y la creatividad.
2. Develar los criterios teóricos que sustenten la formación docente de la UPEL-IPC desde la emocionalidad y la creatividad
3. Producir un constructo teórico a partir de los postulados existentes y las percepciones de profesores y estudiantes de la UPEL-IPC sobre la formación docente desde la emocionalidad y la creatividad en esta casa de estudio.

Justificación de la investigación

La educación requiere de cambios en el currículo y en la praxis educativa. De continuar con las mismas prácticas pedagógicas o introducir pequeñas reformas, va a seguir ocurriendo lo mismo. En otras palabras, se estarán formando profesionales con mucho contenido académico, pero con pocas capacidades personales que le permitan adaptarse al mundo actual cargado de cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos, en el cual la emocionalidad y creatividad juegan un papel importante. La realidad actual exige flexibilidad, optimismo y disposición al cambio, cualidades propias de las dimensiones abordadas en este estudio.

En tal sentido, no se debe menospreciar la importancia de la educación emocional y la creatividad en el sistema educativo, más aun, cuando los avances tecnológicos están cambiando rápidamente la forma en que se vive y trabaja; por ello es esencial proporcionar a los docentes en formación habilidades emocionales y creativas necesarias para tener éxito en un entorno tan dinámico, de manera que a su vez estos puedan en un futuro replicarlas en otros educandos. Tradicionalmente, la educación se ha centrado en el contenido académico, con poco énfasis en las competencias personales o las llamadas habilidades blandas. Sin embargo, ese

enfoque ya no es suficiente y los profesores deben reconocer la relevancia de la emocionalidad y la creatividad a la hora de moldear el futuro de los educandos. Entendiendo, en primer lugar, como ya se ha mencionado, que la emocionalidad es una dimensión referida a la capacidad de una persona para reconocer y gestionar sus emociones, así como para empatizar con los demás. Es una habilidad crucial que ayuda a los estudiantes a desarrollar resiliencia, adaptabilidad y conciencia social. Y en segundo lugar, asumiendo la creatividad, como la capacidad de pensar de manera innovadora y de encontrar o crear soluciones únicas a los problemas. Esta habilidad es esencial para que las personas sobresalgan en el mercado laboral, en constante cambio; donde los empleadores buscan colaboradores o dependientes que puedan aportar nuevas ideas, razón por la cual la integración de la educación emocional y la creatividad en el currículo se hace cada vez más necesaria y se puede lograr a través de varios medios.

Como ya se ha mencionado, la creatividad y la emocionalidad en la educación no constituyen un tema nuevo. Ambos constructos han sido abordados con anterioridad por investigadores, científicos y profesionales de la educación. Lo particular del presente estudio es que enfoca estas dos dimensiones de manera conjunta y basándose en el hecho tal y como señala Csikszentmihalyi (2009), que la creatividad depende los estados emocionales. Asimismo, se parte de la premisa de que el desarrollo de las habilidades y competencias propias de estas dimensiones o las directrices para que esto suceda en las aulas de clases, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, deberían surgir de las instituciones formadoras de formadores. En el caso de la UPEL en el contexto venezolano, este estudio es significativo porque resalta la importancia de integrar la creatividad y la emocionalidad en la formación docente; ambas dimensiones juegan un papel crucial en el quehacer pedagógico, tanto para el profesorado, como para el educando.

Como ya se ha mencionado, la investigación realizada por Csikszentmihalyi (2009) revela que las emociones tienen un impacto significativo en los procesos creativos lo que indica que el bienestar emocional es esencial para que las personas piensen creativamente. En este sentido, es importante que las instituciones educativas asuman la responsabilidad de desarrollar estas competencias y pautas para la

integración de la creatividad y la emocionalidad en la educación. Esto es especialmente importante en el contexto venezolano, donde la educación ha estado experimentando una serie de cambios y reformas en los últimos años. Uno de los desafíos clave que enfrentan los profesores en este país, es sobre cómo crear un ambiente de aprendizaje que fomente la creatividad y el desarrollo emocional dada la situación política, social y económica del país, sumado a los efectos postpandemia.

En este sentido, de acuerdo a lo planteado por la UNESCO (1996; 2021; 2022), hay que replantearse la educación y valorar la importancia de la formación para la vida, asumiendo esto como uno de los más grandes retos y compromisos éticos de la transformación social de la humanidad atravesado por el paradigma de la complejidad. En concordancia, se requieren cambios fundamentales en el pensar, actuar y ser de cada persona, proceso en el cual la educación ocupa un lugar esencial. Esta propuesta reiterada de la UNESCO, acerca de repensar la educación y enfatizar la importancia de la formación permanente, desafía a la academia a adaptarse al siempre cambiante paradigma de la complejidad. Esto exige que se tomen importantes decisiones sobre la forma cómo se piensa, actúa y existe como persona y en el desempeño como profesional de la educación, enmarcado el nuevo tipo de sociedad. Entendiendo que el profesor es quien desempeña un papel fundamental en la educación y en su proceso de transformación; por ello, debe reconocer su lugar esencial en la configuración de dicho proceso y en la necesidad del aprendizaje permanente y constante.

En este sentido, esta investigación es importante desde el punto de vista teórico en tanto proporciona información relacionada con la conceptualización, enfoques, características de la temática de estudio y sobre la necesidad de que el profesorado amplíe sus perspectivas en cuanto a su quehacer pedagógico con una especial atención al desarrollo y optimización de las dimensiones de emocionalidad y creatividad. Desde el punto de vista pedagógico, enfatiza que cuando el profesor desarrolla su emocionalidad y creatividad son muchos los beneficios que genera en el aula por cuanto los profesionales de la educación que poseen habilidades emocionales y creativas más altas son capaces de crear un ambiente de aprendizaje más positivo, lo que a su vez puede mejorar el rendimiento académico de los educandos. Asimismo, son capaces de reconocer y regular sus emociones, son más propensos a responder

de manera efectiva ante situaciones de conflicto o estrés, tienen mejores herramientas para la resolución de conflictos, promueven más la reflexión y el pensamiento crítico e implementan mejores actividades que fomentan la expresión emocional y la creatividad en los educandos, lo que finalmente puede mejorar la calidad de su enseñanza. Y desde la perspectiva de lo práctico esta investigación pretende ofrecer alternativas de acción a los profesores para su desarrollo emocional y creativo.

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio tiene un amplio alcance. Cubre diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, cumple con la intención de proporcionar una comprensión profunda del tema abordado, incluida su conceptualización, enfoques y características. Puntualiza la importancia de que los profesores amplíen sus perspectivas respecto de su labor pedagógica, entendiendo que esta no se limita solo a la formación académica, sino que va más allá, implica también el desarrollo del ser, particularmente las dimensiones de la emocionalidad y la creatividad.

Según Sáez (2011) estas dimensiones están vinculadas, ya que, la primera activa a la segunda. Para autores como Goleman (1995), Bisquerra (2005; 2010) y Buzan (2003), estas habilidades se pueden desarrollar en cualquier individuo, destacándolas como herramientas indispensables para la vida. En este sentido, el profesor debe ser el profesional con mejor formación sobre emocionalidad y creatividad, porque tal y como señala Galvis (2006), “no existen recetas exactas en materia de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, es posible aplicar las fases del proceso creativo a la didáctica” (p. 17), es decir, no hay una fórmula para abordar el proceso educativo y el profesor se encuentra con diferentes situaciones en el aula que debe gestionar de manera asertiva. Lo que sí es posible es desarrollar y optimizar estas habilidades a través de diferentes contenidos teórico-prácticos, que le den herramientas al profesorado para abordar distintas situaciones y contextos para lo cual los resultados de esta investigación se convierten en una alternativa.

MOMENTO II INSPIRACIÓN

“Consigue una buena idea, quédate con ella, llévala y trabájala hasta que la consigas y la consigas bien”

Brad Bird (2007)

Película Ratatouille.

En este apartado se abordan los aspectos teóricos relacionados con la investigación, tales como antecedentes y fundamentos asociados a la temática en atención a diversos autores, para ello se tratan aspectos relevantes asociados a la temática de estudio: la formación docente, emocionalidad y creatividad partiendo de los modelos conocidos hasta ahora.

Antecedentes

Los antecedentes hacen referencia a los trabajos que se han elaborado relacionados con el problema objeto de estudio y que constituyen según Bautista (2009), los soportes desde donde se enmarca la investigación en sus múltiples dimensiones, por esta razón, se consideraron para este apartado solo tesis doctorales a partir del año 2016 en adelante, tres nacionales y tres internacionales.

Antecedentes internacionales

El primer antecedente internacional es español, de Martín (2020), en el cual se abordan las perspectivas sobre la creatividad y su relación con la educación escolar y cuyo objetivo fue saber qué conexiones y relaciones se establecen,

dentro y fuera del aula, en el entorno de la creatividad y los niños de Educación Infantil, estableciendo puentes con la literatura científica. Es un estudio cualitativo trabajado con teoría fundamentada y análisis temático. Los resultados, permitieron evidenciar las percepciones de los actores involucrados en relación con la definición de la creatividad, características y actitud del educando creativo, finalidad de la creatividad, dinámicas de la creatividad, papel de la maestra en pro de la creatividad, elementos de la creatividad y el discernimiento sobre el para qué y para quién es importante la creatividad. En las conclusiones, se destaca la existencia de dos modelos educativos predominantes relacionados con la creatividad en el aula de clases. El primero está basado en la creencia de que el niño nace creativo y es la escuela quien va coartándolo. Desde este modelo el contexto social tiene menor importancia que la esfera individual. El segundo modelo está enfocado desde un punto de vista de productividad. Considera que hay que potenciarla para una mejor adaptación a la sociedad.

Esta investigación se relaciona con el presente estudio debido a que revisa la creatividad desde el quehacer educativo, entendiendo esta como capacidad humana y productividad que deben ser desarrolladas desde el aula en pro del desarrollo personal de los educandos y de su adaptación a la sociedad actual.

La segunda investigación de carácter internacional es la Tesis Doctoral de Godoy (2021), quien asume que el estudio de la inteligencia emocional en el ámbito educativo debe considerar la complejidad de las interacciones entre los profesores y educandos como consecuencia de las particularidades emocionales de cada uno. Se debe considerar, en primer lugar, el repertorio social emocional que el educando tiene y que está mediado por su familia y en segundo lugar las características del profesor. En este sentido, esta investigación tuvo como objetivo general evaluar la inteligencia emocional, según el modelo de Mayer y Salovey, de niños y niñas de 5º año básico de escuelas públicas de la ciudad de Temuco, Chile, para tal fin se trabajó con un enfoque de investigación mixto que se fundamentó en el hecho de que, la temática estudiada es subjetiva porque, las emociones no siempre son reconocidas por los sujetos, lo que pudiera implicar una autoevaluación inadecuada. Se trabajó con dos técnicas de recolección de

información, la primera fue la encuesta con instrumento de cuestionario para lo cual se utilizó la escala TMMS-24 de Salovey y Mayer y la segunda técnica empleada fue la entrevista realizada a los profesores para complementar la información cuantitativa del cuestionario aplicado. Los resultados de esta investigación dieron evidencias de que la mayoría de los educandos presentan niveles apropiados de inteligencia emocional en las tres dimensiones del instrumento aplicado (atención, claridad y regulación emocional). En relación con la vinculación entre inteligencia emocional y género, se encontró una relación estadísticamente significativa entre género y claridad emocional siendo mayor en las mujeres, pero en la dimensión atención y regulación no se observó tal relación. Se concluyó en esta investigación que no hubo un claro predominio en las puntuaciones obtenidas entre niñas y niños en las tres dimensiones analizadas y se enfatizó en la necesidad de estudiar las emociones considerando variables socioculturales de los educandos. Estas se encuentran condicionadas por componentes psicológicos, cognitivos y sociales. Asimismo, se destacó la importancia del estudio de inteligencia emocional en el ámbito educativo, la relevancia de la educación emocional tanto para profesores, como para los educandos y la necesidad de abordar en el currículo educativo desde temprana edad de manera sistemática el área socioemocional, entendiendo que esto puede favorecer en el educando la creatividad, motivación, conocimiento de sí mismo, optimizar la convivencia y el rendimiento académico.

Este estudio se vincula con la presente investigación porque aborda las emociones desde el ámbito educativo, resalta la importancia de la educación emocional para profesores y educandos a través de planes de capacitación que favorezcan su desarrollo individual y social, destaca la importancia de incluir contenidos socioemocionales en el currículo educativo desde edades tempranas y vincula el desarrollo emocional con aspectos cognitivos, psicológicos y sociales; entre ellos, la creatividad.

Finalmente, la tercera investigación internacional es de Soria (2022), quien afirma que la práctica educativa hace plantearse el estudio de la relación entre el nivel de competencia emocional de los profesores y su nivel de motivación,

esfuerzo y resultados, tanto en aspectos académicos, como en el grado de satisfacción percibido y expresado por los educandos a su cargo, sus respectivas familias, sus compañeros de trabajo y comunidad educativa. En este sentido, el objetivo de la investigación estuvo destinado a explorar, describir y comparar las habilidades emocionales, relacionales y afectivas que se perciben como necesarias y eficaces en la praxis pedagógica desde un modelo de Inclusión Educativa. Se trabajó con metodología mixta al utilizar métodos complementarios y triangulación. La recolección de la información se realizó a través de dos técnicas, la primera fue la observación con instrumento de registro de observación la cual se trabajó para observar la práctica del profesor en el aula y la segunda técnica fue la encuesta con instrumento de cuestionario que se utilizó para conocer las percepciones de profesores, educandos y familias. En los resultados se evidenció la necesidad de incluir la competencia emocional en la formación del profesorado a través de diseños curriculares que permitan superar el vacío e improvisación detectados respecto a dicha competencia. Asimismo, desarrolla una discusión sobre la importancia de las competencias socioemocionales, el bienestar, la gestión emocional, las habilidades relacionales y afectivas eficaces en profesores de educandos con necesidades especiales. Se concluyó que el estudio contiene las perspectivas de los actores del proceso interactivo del aula, que asume al educando como un humano con vínculos afectivos sobre el que se ponen en práctica estrategias de intervención, formación, y consecuente mejora en competencias socioemocionales. Se destacó también que en el currículo de educación infantil no hay suficientes contenidos socioemocionales, que los profesores no cuentan con las competencias para una adecuada educación emocional y que la formación universitaria inicial ni los procesos de acceso a la carrera de educación tienen en cuenta de manera explícita la competencia socioemocional de estos profesionales; en consecuencia, se convierte en una variable diluida y no controlada, que no garantiza el adecuado abordaje por parte del profesor en el aula de clases.

El estudio de Soria (2022) se vincula con la presente Tesis Doctoral porque entiende el desarrollo de competencias emocionales como parte importante del

desarrollo individual, académico y social de la persona, razón por la cual destaca la importancia de la educación emocional y exhorta a la academia a incluir contenidos en el currículo educativo vinculados al desarrollo emocional y resalta la escasa preparación de los profesores en este ámbito debido a que en los diseños curriculares no existen materias destinadas para tal fin.

Antecedentes Nacionales

La primera investigación de carácter nacional considerada como antecedente del presente estudio es la Tesis Doctoral de Bautista (2016), quien destaca la importancia de la formación de investigadores en todas las áreas con especial atención a la educativa. Dadas las demandas de la sociedad actual, el profesor no puede limitarse solo a la mera transmisión de los conocimientos sino que debe ser un facilitador y orientador que permanentemente estimule la búsqueda de nuevos aprendizajes. A su vez debe ser un observador e investigador de cada situación de su quehacer pedagógico, de manera tal que pueda dar respuestas a las demandas sociales relacionadas con los aspectos científicos, tecnológicos, culturales, humanísticos y en general con todas las áreas del saber. En este sentido, el propósito de este estudio estuvo orientado a generar un corpus teórico para la formación del docente investigador en la UPEL desde la dimensión emocional. El mismo se realizó bajo el enfoque interpretativo y el método de la teoría fundamentada lo cual implicó un contacto con los actores del del contexto estudiado (profesores y docente en formación), a través de la técnica de la entrevista, grupo focal y metáfora. Desde de sus percepciones, opiniones y vivencias emergieron las categorías para la construcción de una teoría basada en el estudio y comprensión de la realidad. Los resultados permitieron el desarrollo de lo planteado en el objetivo general aportando una visión de la formación del docente investigador, destacando la dimensión emocional, promoviendo así el avance de la investigación educativa en la UPEL desde una perspectiva personal y social acorde con las demandas de la sociedad actual. Se concluyó en este estudio que formar al profesor como investigador desde la dimensión emocional lo

prepara para el aprendizaje y la actualización permanente dando un alto valor a la motivación en el proceso investigativo.

La Tesis Doctoral de Bautista (2016), se relaciona con el presente estudio porque desarrolló un corpus teórico acerca de la formación docente desde una de las dimensiones abordadas en la presente investigación (emocionalidad), atribuyéndole gran importancia en la formación del profesorado de hoy día. También guarda similitud en la metodología. En ambas investigaciones se consideran las percepciones de profesores y estudiantes (docente en formación) del contexto estudiado, desde donde emergen las categorías para la posterior construcción del corpus propuesto.

La segunda Tesis Doctoral nacional pertinente para este estudio es la de Martínez (2016), quien asume la educación como un proceso personal y social de permanente crecimiento y aprendizaje para la vida que debería estar orientado hacia aprender a vivir y al desarrollo de potencialidades para el bienestar, tanto personal como social. En tal sentido, la educación no puede seguir orientada a la mera transmisión de conocimiento y clases magistrales, por el contrario, debe apuntar a generar espacios de innovaciones educativas y esto se puede lograr a través del desarrollo de la creatividad y la inteligencia espacial trasladándolas al comportamiento didáctico del profesor. Por ello, esta investigación tuvo como propósito generar una aproximación teórica hacia una didáctica creativa del Dibujo Técnico bajo la perspectiva de la creatividad y la inteligencia espacial dirigida a los profesores de la institución contexto de estudio. En la investigación se trabajó con metodología cualitativa, con diseño etnográfico y apoyada en un estudio de campo. La recolección de la información la realizó mediante entrevistas y observación participante. Los resultados permitieron, en primer lugar, identificar aspectos que fundamentan una didáctica creativa y espacial de acuerdo con la percepciones de los profesores y en segundo lugar, a construir una aproximación teórica hacia una didáctica creativa del Dibujo Técnico bajo la perspectiva de la inteligencia espacial. Entre las conclusiones se destacó la importancia de la preparación del profesor universitario, asumiendo que este debe ser un profesional activo con un alto nivel de adaptabilidad y creatividad para hacer frente a las demandas de los estudiantes

y de la sociedad actual y para ello, las instituciones formadoras de docentes juegan un papel primordial. Deberían ser las garantes de la transformación de la sociedad, a través de la promoción y generación de espacios sociales para la reflexión y motivación que permita aflorar el potencial creativo del docente en formación.

Esta investigación se relaciona con el presente estudio porque asume la creatividad como parte esencial del desarrollo del ser y la sociedad, también porque destaca la importancia de la formación de profesores creativos capaces de adaptarse a los cambios que la sociedad actual demanda. De igual manera guarda relación en la metodología, al ser una investigación de carácter cualitativo en la cual las categorías que constituyen el desarrollo de la aproximación teórica también emergieron del proceso de recolección de la información a través de las técnicas aplicadas.

La tercera Tesis Doctoral considerada como antecedente para este estudio es la de Tovar (2019), quien asume que, entre la educación y la neurociencia existe un campo de estudio que permite la construcción de vínculos o puentes entre el quehacer en el aula de clases y los descubrimientos neurocientíficos. Este campo se conoce como neurociencia educativa y que amerita una construcción teórica precisa y clara que permita a los profesionales de la educación, de los diferentes áreas y niveles del sistema educativo, investigar y aplicar estrategias didácticas con sustento neurocientífico. Entre otros, abarca temas complicados de naturaleza cualitativa como la mente, la espiritualidad, las emociones y la creatividad. En este sentido, la investigación tuvo como propósito generar un corpus teórico orientado a la formación docente basado en neurociencias educativas.

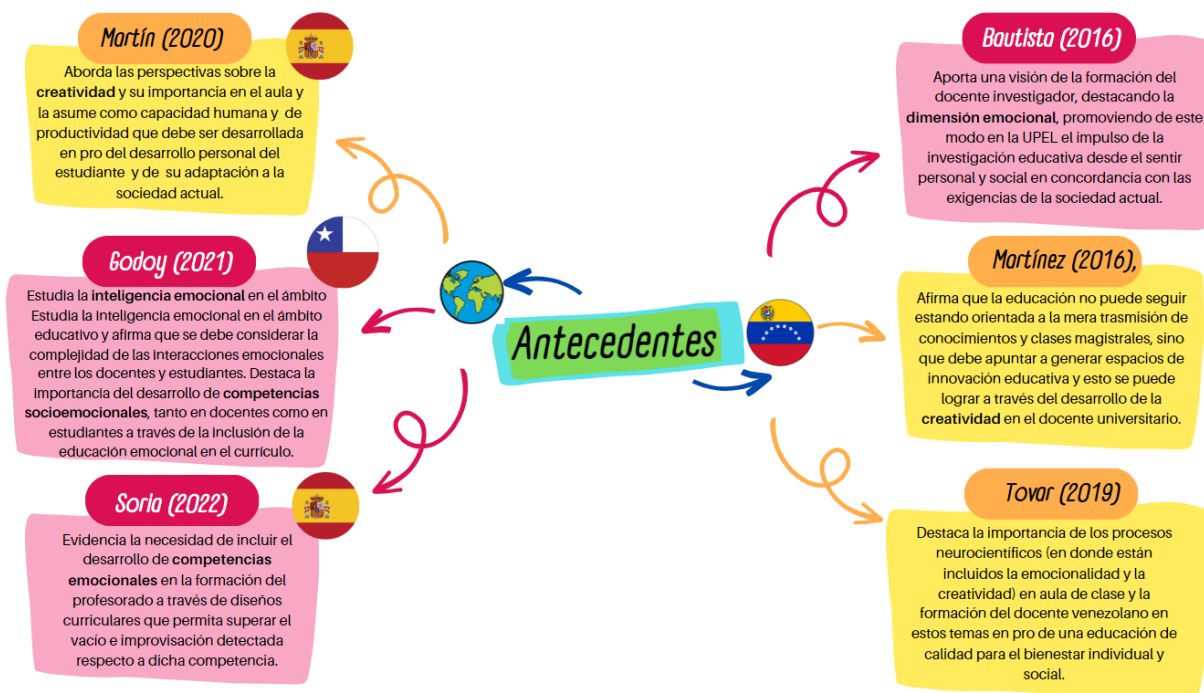
Tovar (2019), realizó su estudio bajo una metodología emergente de la investigación cualitativa con perspectiva interpretativa-comprensiva. Para la recolección de información trabajó con una entrevista cualitativa, el muestreo teórico y las notas de campo. Realizó el análisis de la información a través de elementos metodológicos de la teoría fundamentada: el método comparativo constante.

Los resultados permitieron el desarrollo de un cuerpo teórico contentivo de elementos clave entre los que destacaron temas como las emociones, la nutrición, el cuerpo y sus movimientos, atención, percepción y memoria, estimulación multisensorial, mecanismos neuronales, neuroplasticidad, la cognición y la creatividad. Este estudio se vincula con la presente Tesis Doctoral porque destaca la importancia de los procesos neurocientíficos (en donde están incluidas la emocionalidad y la creatividad), en aula de clase y la formación del docente venezolano en estos temas. Los contenidos expuestos implican una manera distinta de enfocar el hecho educativo, fundamentalmente porque visibiliza múltiples miradas partiendo de unos principales elementos de la educación, como lo es el aprendizaje y entendiendo la importancia de una educación de calidad en pro del bienestar individual y social.

En línea general, los trabajos expuestos anteriormente guardan estrecha relación con la presente investigación, debido a que dan gran importancia a los factores emocionales o creativos en relación con el óptimo desempeño de las actividades pedagógicas del profesor, a través de las herramientas que les puede ofrecer el desarrollo de la emocionalidad y la creatividad. Además promueven cambios en su quehacer profesional, mediante la reflexión y la inclusión en el currículo de la teoría y praxis de dichos constructos. La importancia de los factores emocionales y creativos en el hecho educativo ha sido reconocida en los estudios referidos, como un aspecto vital de una enseñanza eficaz en beneficio del profesor en formación y de los futuros educandos a su cargo. Entendiendo que los profesores, que son capaces de comprender sus emociones y utilizarlas en su quehacer educativo pueden crear una atmósfera favorable en el aula y establecer relaciones positivas con los educandos. De manera similar, la creatividad en la enseñanza puede ayudar a involucrar a los educandos, promover el aprendizaje y hacer que las aulas y los procesos dentro de ella sean más interesantes y estimulantes. Además, las investigaciones expuestas han evidenciado que la inclusión de la emocionalidad y la creatividad en el hecho educativo pueden ser un gran aporte para el mundo académico. En la figura 1 se expone de manera sintetizada los antecedentes presentados en este estudio

Figura 1

Antecedentes nacionales e internacionales



Fuente: Elaboración del autor a partir de los antecedentes presentados.

En la figura 1 se graficaron de manera sintetizada los antecedentes pertinentes para este estudio, en la misma se puede evidenciar que Bautista (2016), Godoy (2021) y Soria (2022), manifiestan la importancia del desarrollo de emocional en los entornos educativos, mientras que Martínez (2016) y Martín (2020) destacan lo relevante de la creatividad en el hecho educativo y que esta debe ser desarrollada en beneficio tanto personal, como social del estudiantes. Mientras tanto, Tovar (2019), destacó la importancia de los procesos neurocientíficos dentro del aula de clases, en donde se incluyen tanto la emocionalidad, como la creatividad y resalta lo urgente de la inclusión de estos contenidos en la formación docente. Todas estas investigaciones se relacionan con el presente estudio porque hacen énfasis en la importancia de la emocionalidad y/o la creatividad en la educación actual.

Fundamentación teórica

En este apartado se presentan las principales teorías que sustentan las tres dimensiones iniciales de esta investigación: formación docente, emocionalidad y creatividad. Estas son asumidas como constructos teóricos, entendiendo estos de acuerdo a lo planteado por Arias-Odón (2019), como un concepto, idea o representación de un tema, hecho u objeto determinado.

En este sentido, se explica cada constructo en el siguiente orden: a. Formación docente; b. Emocionalidad y c. Creatividad. Asimismo, es oportuno destacar, que la emocionalidad y la creatividad son asumidas en este estudio como dimensiones del ser humano. Por tal razón, una vez explicados los tres constructos mencionados se exponen brevemente algunos modelos sobre dimensiones del ser humano. Estas, de acuerdo con lo planteado por Martínez (2009), se definen como los distintos subsistemas que corresponden a las diferentes áreas de la vida, que juntos e integrados constituyen la personalidad y su falta de integración o coordinación desencadena procesos patológicos de diferente índole: orgánica, psicológica, social, o varias juntas.

Formación docente

Hablar de formación docente implica necesariamente entender ambos términos por separado. En torno al vocablo «*formación*» es asumida por la RAE (2023), como la acción de formar o formarse; al respecto, Villegas (2008) señala que la formación, tal y como se plantea en la actualidad, se refiere principalmente a actividades o prácticas cuyo objetivo rara vez es preciso y el resultado siempre insuficientemente abordado, asumiendo “al hombre como un ser en desarrollo, en evolución y en constante transformación” (p.1), en tal sentido, el proceso de formación está dirigido a aquella persona que se encuentra en proceso de desarrollar, optimizar y/o transformar sus capacidades.

En cuanto al término docente la RAE afirma que un adjetivo perteneciente o relativo a la enseñanza, es quien enseña. Al respecto, Piaget (1966), señala que el profesor es básicamente un guía y orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje, es él que tiene la formación académica, la experiencia y la capacidad

para conocer las capacidades de los educandos, según el nivel en que se encuentra. Es quien plantea las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el autor afirma que las metas del profesor deben estar orientadas en primer lugar a formar personas capaces crear cosas nuevas; es decir personas creadoras e inventoras y en segundo lugar a desarrollar en el estudiante el sentido crítico, que sean capaces de reflexionar y verificar y no necesariamente aceptar todo lo que se dice.

En este mismo orden de ideas, Vygotsky (1931) señala que el profesor es quien ejerce el rol del guía, es un facilitador y orientador que proporciona las herramientas necesarias para que el educando pueda desenvolverse y adquirir los conocimientos que le ayudará a desarrollarse cognitivamente. El profesional de la educación es una persona comprometida con el proceso pedagógico e implicada en la labor educativa, que debe estar orientada al desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos tanto teóricos, como técnicos. Por ello, debe asumirse como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturales determinados y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes.

Según Vygotsky (1931), el papel del profesor no se puede limitar únicamente a impartir conocimientos teóricos y técnicos a los educandos. En cambio, este debe ser un facilitador que brinda las herramientas y el apoyo necesarios para ayudar a los educandos puedan desarrollarse cognitivamente. Esto significa que es el profesional de la docencia quien debe comprometerse con el proceso pedagógico e involucrarse en una labor educativa centrada en el ser humano.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Freire y Shor (2014), afirman que el profesor es un profesional que debe asumirse como un agente político, orientador, liberador y transformado de la sociedad, que nunca debe convertirse en una posición de mando. Es un promotor de cambio con sus propios sueños y miedos, que debe auto reconocerse. Para estos autores, el rol del profesor va más allá de solo impartir contenidos, implica necesariamente motivar, lograr un equilibrio entre el currículo oficial y las necesidades que surgen en el aula de los intereses, expectativas, necesidades, reflexiones y críticas de los educandos.

De acuerdo con lo planteado hasta ahora, la formación docente está orientada entonces a la realización de acciones que permitan desarrollar en el estudiante de educación (docente o profesor en formación), en cualquiera de las especialidades saberes, actitudes, valores y capacidades, que lo conduzcan a convertirse en un facilitador y orientador de procesos de enseñanza aprendizaje a partir de los contenidos académicos y las necesidades, inquietudes, crítica y reflexiones de los educandos a su cargo.

En este mismo orden de ideas, Grijalba y Mendoza (2020) plantean que es el principio y fin de la pedagogía, constituido por un conjunto de acciones e influencias sistémicas para desarrollar u optimizar saberes, actitudes, valores y capacidades en el profesor en formación, que además, tendrán una huella en la sociedad. El proceso de formación docente para los autores debe ser transformador, evidente en el resultado. Debe ser un anhelo hecho realidad y perdurable en el tiempo; crea posibilidades, espacios para redescubrimiento, la construcción, la elección, el proyecto y la actuación, que tienen lugar en los diferentes escenarios de la cotidianidad considerando los diferentes actores y factores que entran en juego en el hecho educativo.

Al respecto, Nieva y Martínez (2016) agrega que la formación docente debe estar orientada hacia el desarrollo de un profesional que funcione como facilitador en la construcción de proyectos de vida, incluyendo el suyo propio, para fortalecer los procesos de aprendizaje de tal forma que tenga la posibilidad de construir y desarrollar su proyecto de vida con la pertinencia y coherencia de los saberes pedagógicos, así como en el desarrollo de sus capacidades personales, sociales y educativas como multiplicador y transformador no solo de sí mismo también de la sociedad y la cultura que lo circunda. Tales propósitos requieren un cambio en la formación docente, originados a partir de la construcción de la educación que el mundo actual necesita, considerando el papel del profesorado en la sociedad como agentes transformadores.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Freire (2006), afirma que formación del profesorado debe estar enmarcada por la coherencia y la buena práctica. Sobre esto, menciona que existen profesores científicamente preparados,

pero autoritarios, dejando de lado la esperanza, los sentimientos que motorizan las emociones de los educandos, esto es lo contrario a una educación liberadora, lo que según el autor, no debe ocurrir.

Asimismo, Freire (2014), describe que la acción de enseñar debe partir de la propia cotidianidad, pero con coherencia, con gusto por la vida, enmarcada en la educación en valores, capacidad de lucha, reflexiva y crítica, aspectos que deberían observarse en la educación actual. Sin duda alguna, el pensamiento de Freire en sus diversas publicaciones se mantiene vigente, porque la sociedad demanda ciudadanos que desafíen la lógica y con esperanzas de un mundo mejor, pero desde la escucha de la realidad. Para lograrlo, es necesario el reconocimiento de la cotidianidad, de sus actores y sus pensamientos.

Esto implica, de acuerdo con lo planteado por Martínez (2011), una reflexión urgente de la educación; para iniciar, revisar cómo ha sido la formación de los profesionales de la educación, el paradigma que la rige. Se requiere que éstos sean motivadores y expertos en mayéutica, capaces de buscar y plantear situaciones problemáticas de la cotidianidad, que tengan en cuenta todas las dimensiones del ser humano: inteligencia, sensibilidad y cuerpo, lo que implica necesariamente vincularse con lo emocional y el carácter creativo del estudiante.

El pensamiento de Martínez (2011) contiene una línea de ideas que evidentemente no ha estado presente históricamente hablando. Al respecto De Lella (1999), plantea que existen cuatro modelos y tendencias que lo largo de la historia se han incorporado a la formación docente:

- 1. El modelo práctico-artesanal:** que concibe a la enseñanza como una actividad meramente artesanal: un oficio que se aprende en un taller. El conocimiento es transmitido de generación en generación y es el resultado del proceso de adaptación a la escuela y a su función socializadora.
- 2. El modelo academicista:** señala que lo esencial de un profesional de la educación es su sólido conocimiento de la disciplina que imparte. En este modelo, la formación es llamada “pedagógica” y de carácter disciplinaria. Así, la formación docente pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Este modelo sostiene que los

conocimientos pedagógicos pueden obtenerse con la experiencia directa en la escuela; asumiendo que cualquier persona con una buena capacitación en cualquier área podría orientar procesos de enseñanza.

- 3. El modelo tecnicista:** está orientado a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, partiendo de la economía de esfuerzos y eficiencia tanto en el proceso como en los resultados. El profesional de la educación es un técnico cuya labor tiene como propósito llevar a la práctica, de forma simplificada, el currículo diseñado por expertos externos, quienes establecen los objetivos de conducta y medición de rendimientos académicos. En este modelo, el profesor no necesita dominar la lógica del conocimiento científico. En lo que requiere pericia es en las técnicas de transmisión, en el carácter científico de la disciplina y los aspectos pedagógicos psicológicos en tanto se encuentran subordinados a dicha técnica.
- 4. El modelo hermenéutico-reflexivo:** entiende la enseñanza como una actividad compleja, inmersa en un ecosistema inestable, sobredeterminado por el contexto (espacio-temporal y sociopolítico), llena de particularidades de valor que requieren opciones éticas y políticas. Desde esta perspectiva debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas, cotidianas e imprevisibles que con frecuencia demandan soluciones inmediatas para las cuales no funcionan reglas, técnicas ni recetas preestablecidas. En este modelo se vincula lo emocional con la indagación teórica, porque el conocimiento se construye personal y colectivamente, en tanto forma parte de las situaciones concretas de la cotidianidad (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas). En su proceso de construcción, se reflexiona y comprende mediante herramientas conceptuales, pero también se vuelve a la práctica para mejorarlo o modificarlo.

En el mismo orden de ideas, en cuanto al último modelo presentado por De Lella (1999), De la Torre y Barrios (2000), proponen el modelo IFI (Innovar-Formar-Investigar). A través del mismo plantean que innovar, formar e investigar no son tres

conceptos aislados o independientes sino que por el contrario, son tres momentos de un mismo proceso orientado al cambio, realizado siempre con calidad, definidos como sigue:

1. **Innovar:** consiste en la elaboración de materiales nuevos y estrategias educativas novedosas a partir de criterios psicopedagógicos.
2. **Formación:** está orientada a la capacitación del profesional, la toma de conciencia de las propias actuaciones y sobre cómo mejorarlas. Este momento no puede estar sustentado solo en el saber o en el saber sobre algo; debe estar dirigido a el saber para. En este sentido, debe abarcar aspectos del ser y sentir (actitudes, valores, climas, colaboración, apertura, sensibilidad y flexibilidad), saber y conocer, (conocimiento de disciplina psicopedagógicas, didácticas y curriculares), hacer y actuar (toma decisiones, diseño de proyectos innovadores, estrategias didácticas innovadoras, evaluación y aprendizajes, así como al querer (superar dificultades, conflictos hábitos de trabajo, búsqueda de calidad y desarrollo personal).
3. **Investigación:** está dirigida a la integración de la formación docente, la innovación académica y la investigación sobre la misma metodología. Está fundamentada, tal y como lo plantea De Lella (1999), en el modelo hermenéutico-reflexivo, presto para la comprensión, reflexión y mejora de la realidad a partir de la observación de sus actores, la detección de sus necesidades, la recolección de la información de la propia realidad y a la interpretación de la misma a objeto de desarrollar estrategias que permitan mejorarla o cambiarla.

Siguiendo la forma de De Lella (1999), de agrupar por modelos, Blackmore et al. (2004), se puede afirmar que la formación docente del profesor universitario se ha adscrito históricamente a cuatro perspectivas:

1. **La formación centrada en el profesorado:** orientada a optimizar las competencias del profesional de la educación en diversos contextos sobre cuestiones cotidianas de su quehacer pedagógico; tales como, la evaluación, la tutoría, el desarrollo de las clases, entre otras.

2. **La formación centrada en el alumnado:** es una nueva concepción basada en la formación académica sobre cómo los educandos aprenden. El énfasis se hace en replantear las relaciones e interacciones entre los actores del hecho educativo (profesor y educando), en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. **La formación centrada en la institución:** coloca la atención en las necesidades institucionales, cambios organizativos, planes estratégicos que incluyen medidas vinculadas con el desarrollo del profesorado, porque la formación de este personal es prioritaria.
4. **La formación centrada en el sector:** también llamada formación a escala sectorial o global, está destinada al desarrollo de programas interuniversitarios, gestionados por grandes organizaciones educativas que abarcan la formación docente a nivel nacional en todos los niveles, partiendo de las tendencias globales y apuntando a la excelencia, que obviamente repercute en el subsistema de educación Universitaria. Este último modelo ha sido común en países anglosajones.

En esta misma línea de trabajo, Hicks (2006), ha planteado una clasificación de los modelos de formación del profesorado universitario en dos dimensiones estructurales, en relación con la centralización o descentralización de las acciones formativas:

1. **El modelo central:** está caracterizado por una dependencia central encargada de la formación docente cuya actividad y responsabilidad a nivel local es escasa. Está comprendida por las Facultades y Departamentos.
2. **El modelo disperso:** en este modelo al contrario del anterior los Departamentos y Facultades son los principales responsables de la formación del profesorado, lo que posibilita el diseño de acciones específicas con unos objetivos, metas y propósito ajustados a las necesidades de cada institución.
3. **El modelo mixto:** este pretende aprovechar lo mejor de los dos modelos anteriores a través del desarrollo de actividades “centrales” genéricas y






actividades “locales” específicas de las diversas disciplinas. Tiene la desventaja de que estas acciones emplean recursos diferentes y necesariamente no están coordinadas entre sí lo que conlleva con frecuencia a una repetición de servicios.

4. El modelo integrado: es igual al modelo mixto, con la diferencia que las acciones sí están interrelacionadas a través de un proceso colaborativo.

Los expresado por De Lella (1999), De la Torre y Barrios (2000), Blackmore et al. (2004) y Hicks (2006) se resume en la tabla 1.

Tabla 1

Modelos de formación pedagógica

| | De Lella (1999) | De la Torre y Barrios (2000) | Blackmore et al. (2004) | Hicks (2006) |
|---|--|--|--|--|
|  ¿Quién es el autor? | Pedagogo y educador argentino con una amplia trayectoria en formación docente | Docente de Didáctica e Innovación Educativa y Creatividad Aplicada a la educación en España | Catedráticos del Reino Unido | Profesor Emérito de la Universidad de Australia Occidental |
|  Fundamento | Cada uno de los modelos teóricos de formación docente articula concepciones sobre la educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y sus recíprocas interacciones que las afectan y/o determinan. | Asume la formación docente como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño y mejora de la praxis pedagógica. | En este trabajo lo principal es la manera de cómo se gestiona la formación docente dentro de las instituciones de educación universitaria. | La formación docente está basada en dos dimensiones estructurales: centralización o descentralización de las facultades y departamentos. |
|  ¿Qué abarca? | La evolución de la manera cómo se ha concebido la formación docente a lo largo de la historia. | La integración de la praxis pedagógica desde tres perspectivas básicas: capacitación, innovación e investigación. | Las distintas maneras en que las universidades orientan el proceso de formación de los docentes | Las diferentes formas en que las universidades abordan la formación del personal docente. |
|  Componentes | 1. Practico-artesanal 2. Académista 3. Tecnista 4. Hermenéutico-reflexivo | 1. Formación 2. Innovación 3. Investigación | 1. F.* centrada en el profesorado 2. F. centrada en el alumnado 3. F. centrada en la institución 4. F. centrada en el sector F=Formación | 1. Modelo central 2. Modelo disperso 3. Modelo mixto 4. Modelo integrado |
|  Crítica | Es un resumen de modelos previos que ilustran muy bien la evolución de lo que la formación docente implica. | Es un modelo integral que cubre todos los aspectos de la formación docente, desde la gestión del aula hasta el desarrollo del plan de estudios | Es una recopilación de modelos desarrollada por los autores de varias perspectivas sobre la forma en que las instituciones universitarias desarrollan la formación de los docentes | Es una recopilación de modelos de la manera en que las universidades gestionan y desarrollan la formación |

Fuente: Elaboración del autor a partir de los modelos de formación docente abordados.

En la tabla 1, se exponen algunos modelos de formación docente y perspectivas de los autores, en relación con la fundamentación y particularidades de cada uno. Resalta en esta investigación, la idea de De Lella (1999), cuyos modelos educativos guardan relación entre sí, siendo el modelo hermenéutico-

reflexivo, la formación centrada en el sector, el modelo IFI y el modelo integrado, los que mejor se ajustan a los propósitos de este trabajo, en tanto sirven como base para la formación docente desde la emocionalidad y creatividad, entendiendo que estos parten de las necesidades de todos los involucrados en el hecho educativo y tal y como lo señala el autor, toma en cuenta elementos tanto personales como profesionales, así como las particularidades del contexto.

Emocionalidad

Reflexionar sobre la emocionalidad conlleva a hablar de emoción. Este término implica moverse, poner en movimiento, estar listo para la acción. El Diccionario Enciclopédico Lexis 22 (1976), afirma que proviene o deriva del verbo latino “*motere*”, por lo tanto, la emoción es una tendencia a actuar. Para Goleman (1995), las emociones son impulsos para la acción y al mismo tiempo planes instantáneos adquiridos a través de la evolución, para enfrentar a las diferentes situaciones de la vida. Agrega además, que las emociones son una combinación compleja de aspectos fisiológicos, sociales y psicológicos dentro de una misma situación polifacética, como respuesta orgánica a la consecución, a la exposición, a un objetivo, una necesidad o a una motivación.

Para Goleman (1995), existen ocho tipos de emociones básicas:

1. **La ira:** caracterizada por la respuesta agresiva, gritos, gestos de desagrado, que incluye furia, resentimiento y cólera.
2. **La tristeza:** se relaciona con la aflicción, el pesar y la melancolía y en caso patológico con depresión grave.
3. **El miedo:** vinculado a la ansiedad, el temor y la preocupación; de ser patológico sería fobia y pánico.
4. **La alegría:** asociada con la felicidad, la euforia, el placer y a los estados de bienestar y gratificación.
5. **El amor:** relacionado con la aceptación, simpatía y adoración, asociada también al afecto, estima y el bienestar.
6. **La sorpresa:** comprende la conmoción, asombro y desconcierto, que son una reacción de desorientación y confusión.

7. **La aversión:** también denominada disgusto, se hace presente en contextos que provocan o producen rechazo; por lo que, se vincula al desprecio, asco, y la repugnancia.
8. **La vergüenza:** se manifiesta cuando hay situaciones que producen sentimientos de culpabilidad, molestia y remordimiento.

Otra definición destacada, vinculada con las emociones es la de Ekman (2017), quien las asume como reacciones que desencadenan una serie de expresiones y respuestas fisiológicas que se producen ante los diferentes estímulos externos. En cuanto a la clasificación de las emociones, manifiesta que el ser humano tiene seis emociones básicas y que además, son universales, estas son:

1. **La ira:** que surge frente a contextos adversos o que originan frustración. Consiste en una activación del cuerpo a manera de preparación para la lucha o huida ante una situación.
2. **EL asco:** es un sentimiento de rechazo hacia situaciones u objetos. Esta emoción es protectora porque se activa ante olores, colores, texturas y sabores que podrían ser tóxicos.
3. **El miedo:** se origina ante situaciones de peligro o que el individuo se siente amenazado; al igual que el asco es una emoción protectora, se activa en el organismo ante situaciones que requieren la huida; aunque, en ocasiones se presenta de manera irracional, sin causa aparente, por alguna patología, como en el caso de la fobia.
4. **La alegría:** se trata de un estado emocional placentero en el cual la persona percibe una situación como positiva. Durante los momentos alegres suelen haber bajos niveles de ansiedad, expectativas positivas hacia el futuro, así como altos grados motivacionales y de felicidad.
5. **La tristeza:** es lo contrario a la alegría. Se experimenta cuando el individuo percibe una situación como negativa que le genera desánimo. En el caso de esta emoción, hay un decaimiento del estado anímico y de las energías; por lo que, hay poca motivación y en ocasiones una visión negativa del presente y el futuro.

6. La sorpresa: descrita como una reacción física y cognitiva que se tiene ante una situación inesperada fuera de los esquemas mentales de la persona.

Este conjunto de acciones, expresiones, impulsos o reacciones, permiten evidenciar que cada individuo experimenta sus emociones de forma particular, dependiendo de sus experiencias anteriores, aprendizaje, carácter y de la situación concreta. Algunas de las reacciones fisiológicas y actitudinales que desencadenan las emociones son innatas, mientras que otras pueden adquirirse. Esta idea de universalidad de las emociones está bastante reflexionada por Chóliz (2005), quien señala que los patrones fisiológicos de respuestas establecidos según cada contexto, situación u objeto, como una manifestación afectiva es más un pensamiento idealizado, que una realidad. Asimismo, el autor agrega que el argumento de universalidad de las emociones básicas es un pensamiento darwinista, expuesto inicialmente por Tomkins (1962), desarrollado especialmente por Ekman (1994) e Izard (1994); pero que al respecto no existe un consenso claro o definitivo, por el contrario han habido estudios experimentales que contradicen la idea de emociones universales, por lo que, es un tema que en aún se encuentra en discusión y evolución.

En este sentido, lo que Goleman (1995) y Ekman (2017) denominan emociones básicas y universales, Chóliz (2005) las califica como patrones de reacción afectiva distintivos generalizados y las asume como una experiencia multidimensional que involucra los siguientes componentes: a. Cognitivo/subjetivo, en el cual asume que las emociones están conectadas con los procesos cognitivos, tales como, pensamientos, recuerdos y memoria y que juegan un papel importante en la interpretación de los eventos que desencadenan las diversas respuestas emocionales. b. Conductual/expresivo, que está vinculado con la manera cómo cada persona expresa sus emociones y c. Fisiológico/adaptativo, referido a los cambios fisiológicos del cuerpo frente a las diversas emociones, como la respiración y el flujo sanguíneo acelerados, sudoración, cambio visual, entre otros. De acuerdo con esta explicación, para Chóliz (2005), la emoción




prepara al cuerpo para la acción. Según él, existen seis patrones de emociones, las cuales se definen a continuación:

1. **Alegría o felicidad:** aparece ante la reacción positiva de estímulos externos y favorece las relaciones interpersonales, no debería ser fugaz, sino más bien aspira una estabilidad emocional duradera.
2. **Ira:** asociada con estados anímicos de hostilidad y agresividad, aparece ante estímulos externos negativos causando una experiencia aversiva y desagradable. Esta emoción está vinculada con trastornos psicofisiológicos y alteraciones cardiovasculares.
3. **Miedo:** se origina ante situaciones detectadas como peligrosas amenazantes, en caso patológicos se vincula con ansiedad y pánico. Es una de las emociones que ocasiona mayor cantidad de trastornos, siendo el más común la ansiedad. La diferencia entre miedo y ansiedad podría radicar en que la respuesta a la primera se da ante un peligro real y de manera proporcional a este, mientras que la segunda puede aparecer sin la presencia del peligro o de manera desproporcionada.
4. **Tristeza:** se produce frente a contextos percibidos como dolorosos, tales como separación física, duelos, pérdidas, fracasos, decepciones, entre otras.
5. **Sorpresa:** se genera cuando escenarios inesperados, novedosos y extrañas, es una emoción neutra que se desvanece rápidamente y da paso a otras emociones dependiendo de la situación (alegría, tristeza y/o miedo).
6. **Asco,** surge ante estímulos desagradables y condiciones aversivas. A nivel patológico se asocia con trastornos como anorexia y bulimia.

Lo expresado por Ekman (2017), Goleman (1995) y Chóliz (2005) sobre los tipos de emociones se resume en la tabla 2.

Tabla 2

Tipos de emociones

| | Goleman (1995) | Chóliz (2005) | Ekman (2017) |
|--|---|---|---|
|  ¿Quién es el autor? | Psicólogo, periodista y escritor estadounidense. Especialista en Inteligencia emocional | Catedrático de Psicología Básica y Director de la Unidad de Investigación Juego y Adicciones Tecnológicas de la Universidad de Valencia (España) | Psicólogo estadounidense pionero en el estudio de las emociones y su expresión facial. |
|  ¿Qué es emoción? | impulsos para la acción, planes instantáneos para enfrentar a las diferentes situaciones | Patrones de reacción afectiva distintivos generalizados | Reacciones que desencadena expresiones y respuestas fisiológicas que se producen por estímulos externos. |
|  Tipos de emociones | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ira 2. Tristeza 3. Miedo 4. Alegría 5. Amor 6. Sorpresa 7. Aversión o disgusto 8. Vergüenza | <ol style="list-style-type: none"> 1. Alegría o felicidad 2. Ira 3. Miedo 4. Tristeza 5. Sorpresa 6. Asco | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ira 2. Asco 3. Miedo 4. Alegría 5. Tristeza 6. Sorpresa |

Fuente: Elaboración del autor a partir de lo postulado por Goleman (1995), Chóliz (2005) y Ekman (2017).

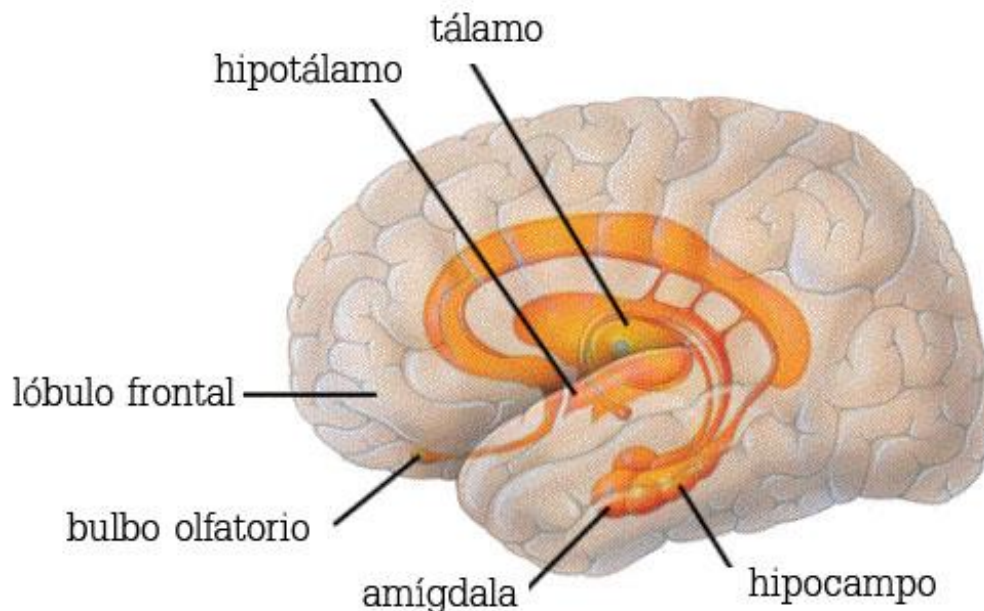
En la tabla 2, se evidencia que Chóliz (2005) y Ekman (2017) coinciden en los tipos o patrones emocionales. Lo que estos autores llaman asco, Goleman (1995), lo denominó disgusto aversión e incluye el asco como parte de las reacciones de esta emoción. Asimismo, este último autor agrega otras dos emociones básicas (la vergüenza y el amor). Todas estas emociones se producen a nivel cerebral, de acuerdo a lo planteado por Calixto (2018), quien afirma que gracias al avance técnico en cuanto a la obtención de imágenes cerebrales y al análisis de estudios especializados, como las tomografías, hoy se puede conocer el circuito neuronal y fisiológico de las emociones.

Del mismo modo, éste manifiesta que emociones como enojo, tristeza, asco y alegría son respuestas cuyo origen se localiza en el sistema límbico y se mantiene por reverberación de la información en estructuras neuronales cruciales para la memoria y el aprendizaje (en los ganglios basales, el hipocampo y el cerebelo) para luego ser interpretadas (en el giro del cíngulo) y proyectarse en regiones neuronales de la parte ejecutiva superior del cerebro (la corteza prefrontal, parietal y temporal).

En líneas generales y sin caer en determinismos biológicos, las estructuras cerebrales en las que se originan las emociones están relacionadas con otras funciones

y actividades básicas del sistema nervioso central. Una de las estructuras más importantes del sistema límbico, es la amígdala cerebral, que es donde inicia un proceso emotivo de forma inmediata en unos 300 milisegundos. No tiene mucha memoria, al contrario tiende generar la conducta de recibir atención o manifestar enojo o asco. Cuando esto ocurre, paralelamente, se activan las áreas cerebrales vinculadas con la liberación de la dopamina, que es el neurotransmisor más importante para generar una emoción. Estas zonas conforman dos núcleos cerebrales: el tegmental ventral y el núcleo accumbens. El sistema límbico es una red compleja de estructuras en el cerebro que se encarga de regular las emociones, la motivación y el comportamiento social. La amígdala cerebral, como se mencionó anteriormente, es una de las estructuras más importantes del sistema límbico. Constituye una pequeña estructura con forma de almendra ubicada en lo profundo de los lóbulos temporales del cerebro. Participa en el procesamiento de estímulos emocionales y juegos. En la figura 2 se muestran las partes del cerebro implicadas en los procesos emocionales. (Sistema límbico).

Figura 2
Sistema límbico



Nota. Ilustración del sistema límbico, tomada del diccionario Deconceptos.com

Si la liberación de la dopamina se origina de manera abrupta, la conducta deviene en procesos negativos como ira, enojo o furia; si por el contrario, la liberación de dopamina se da de manera pausada y gradual, con niveles de expectativas muy altos, entonces las emociones que se producen están orientadas a obtener una recompensa, motivación, felicidad o incluso el llanto.

De acuerdo con lo planteado por Calixto (2018), las emociones comparten áreas cerebrales y componentes neuroquímicos. Explica que cuando el estímulo de activación llega al hipocampo, se inicia una actividad eléctrica neuronal en forma de frecuencia, que permite incrementar la memoria y el aprendizaje; de esta forma la emoción aumenta la atención y la cognición, que permite a su vez capturar detalles del entorno que difícilmente serán olvidados.

Asimismo, el autor manifiesta que mientras más emocionada está la persona mejores serán los procesos cognitivos de corto plazo. Una emoción puede quedarse dando vueltas en la cabeza como parte de los procesos de interpretación de palabras, unificación de recuerdos y pensamientos, así como en la proyección de algunos sucesos o momentos sociales, que quedan atrapados en los ganglios basales, el cerebelo y en estructuras cerebrales especializadas en reverberar información. De esta manera, el proceso emocional se quede en las neuronas activando la atención.

Calixto (2018), no ha sido el único autor que ha hablado del comportamiento de las emociones en el cerebro, ya Goleman (1995), había profundizado en lo que denominó secuestro de la amígdala o secuestro emocional. Es un término que describe las respuestas súbitas, abrumadoras y desmedidas frente a estímulos reales, provocados por una percepción impactante de amenaza emocional arrolladora y subjetivamente mucho más significativa. Para que ocurra este fenómeno, la información recibida por los órganos sensoriales será captada por el tálamo. Parte de estos estímulos irá a la amígdala (cerebro emocional/irracional), mientras que otra parte va al neocórtex (pensamiento / cerebro racional). En caso de que la amígdala capte que existe una coincidencia con el estímulo; es decir, si el registro en el hipocampo le dice a la amígdala que está frente a un peligro, ésta se activará secuestrando al cerebro racional.

Esto sucede tal y como afirma Calixto (2018), en 300 milisegundos antes de que el cerebro racional (neocórtex) pueda actuar. Si por el contrario, la amígdala no encuentra ninguna coincidencia entre el estímulo recibido y sus situaciones de amenaza registradas, actuará según las instrucciones del neocórtex. Cuando ocurre el secuestro emocional según lo asegura Goleman (1995), la persona puede reaccionar de manera irracional y hasta destructiva.

Conocer el funcionamiento del cerebro es de suma importancia para el profesorado, por esta razón desde la neurociencia se han desarrollado algunos aportes. Al respecto, Tovar (2016), manifiesta que neurocientíficos recomiendan a profesionales de la docencia vincular una emoción con cada actividad de clase, debido a que las neuronas hacen sinapsis para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva para lograr aprendizajes significativos. En consecuencia, conocer y profundizar las emociones, junto a sus componentes tales como, estados de ánimo y sentimientos desde lo neuro psicobiológico, la perspectiva evolutiva de su formación, así como los aspectos sociales y culturales que la conforman, contribuye a orientar la educación hacia una neurodidáctica más efectiva.

El estudio de las emociones a nivel cerebral no es un tema nuevo. Ya a finales del siglo pasado Pert (1997), señalaba que la manifestación fisiológica de las emociones son los neuropéptidos, unos receptores con muchas funciones en el sistema nervioso central que vitalizan y permiten que la energía fluya. Entre ellos, destacó la oxitocina, la dopamina, la serotonina y las endorfinas las cuales se consideran primordiales en tanto optimizan la vida humana, más allá de sus mecanismos de supervivencia. En este mismo orden de ideas, Tovar (2016), manifiesta que las emociones se asocian también con la autoestima, la autosuficiencia y el desarrollo de la emocionalidad. El autor señala que los expertos concentran su atención en el aprendizaje y que varios aspectos señalados por otras teorías de aprendizaje, contienen elementos identificados por las neurociencias sobre las emociones. Es el caso de los reforzadores positivos y negativos en la teoría conductista, los cuales pueden ser más eficaces si tienen una carga emocional o si son dictaminados por personas significativas para el educando.

En relación con la aplicación de la neurociencia en las aulas de clase, González (2022) manifiesta que este es un nuevo paradigma de aprendizaje orientado a la innovación del quehacer pedagógico, apoyado en las capacidades del cerebro para aprender y transformar, entendiendo que lo emocional es una parte importante del cerebro y del ser humano, para que aprenda. Eso conlleva al desarrollo emocional y a la optimización de la inteligencia emocional, tema importante para las neurociencias además de la transformación del desempeño en el aula y del cambio de paradigma en cuanto a la forma como el educando aprende a través de sus propias emociones.

En relación con lo planteado por Pert (1997), Tovar (2016) y González (2022), se reconoce la necesidad de que el profesorado conozca el funcionamiento del cerebro, la vinculación del aprendizaje con las emociones, así como las diferentes teorías de desarrollo emocional. En lo referido a este desarrollo, el autor más reconocido ha sido Goleman (1995), gracias a su Best Seller: Emotional Intelligence, sin embargo tanto antes como después han habido autores también interesados en el estudio del desarrollo de la emocionalidad. De todos estos estudios, son relevantes para esta investigación los trabajos de Salovey y Mayer (1990), evidentemente el de Goleman (1995), Bar-On (1997) y el de Bisquerra (2000; 2005 y 2010).

En cuanto a Salovey y Mayer (1990), se les atribuye la creación del término inteligencia emocional, que posteriormente sería popularizado por Daniel Goleman. En este campo, estos investigadores han realizado un gran esfuerzo en construir una visión científica de este concepto. Asimismo, han tratado de ir dando respuesta de manera sistemática a las diferentes interrogantes que se han venido suscitando en este campo desde los distintos enfoques de investigación.

Salovey y Mayer (1990),, entienden la inteligencia emocional como la habilidad de las personas para percibir, expresar, comprender, razonar y regular las emociones propias y la de los demás. Del mismo modo, manifiestan que está relacionada con el desarrollo personal de competencias emocionales a partir de la reflexión de los propios estados anímicos. Comprende el manejo y gestión emocional con una especial atención a las emociones propias, su reflexión, comprensión, así como a la manera de expresarlas.

El modelo de desarrollo de inteligencia emocional de estos autores pasa por cuatro momentos:

- 1. Percepción de las emociones:** es la habilidad de percibir y valorar las emociones propias y las de los demás. Abarca la habilidad de saber expresar de manera adecuada las propias emociones y discriminar de forma precisa la de los demás
- 2. Facilitación emocional del pensamiento:** las emociones influyen en el pensamiento y en el procesamiento de la información, de manera bidireccional. Una vez que se percibe la emoción es capaz de facilitar los niveles más básicos del procesamiento cognitivo y de dirigir la atención hacia la información más importante o relevante. De esta manera, facilita la formación de juicios y análisis de los problemas propios y de los demás desde diferentes perspectivas.
- 3. La comprensión emocional:** está relacionada con la destreza de saber comprender y valorar los significados emocionales propios y de los demás a lo largo del tiempo. Esta habilidad favorece las relaciones interpersonales.
- 4. La reflexión emocional:** está orientada a la habilidad de estar abierto a las emociones y sentimientos propios y a los de los demás, así como de modularlos, comprenderlos, interpretarlos y estar siempre dispuestos al crecimiento personal. Es una habilidad que apunta a la reflexión constante de los estados emocionales en pro del conocimiento y crecimiento tanto emocional, como intelectual.

Esta interpretación emocional de las emociones propias y de los demás planteada por Salovey y Mayer (1990), se da según Calixto (2018), por la activación de neuronas que se encuentran en el giro del cíngulo, donde la emoción se etiqueta y se proyecta a las regiones superiores del cerebro. Etiquetar una emoción, según Calixto (2018), es una de las propiedades más distinguidas y selectivas que posee el cerebro, porque dicho etiquetado se ejecuta en menos de ocho segundos después de haber aparecido el detonante emotivo.

Volviendo a lo propuesto por Salovey y Mayer (1990), consiste en un modelo individualista y autodidacta, orientado a profundizar en la percepción, asimilación y

comprensión de las emociones propias. Está concebido bajo la idea de que cada individuo primero debe conocerse a sí mismo para así poder estar bien con los demás. Igualmente, estos autores proponen que la cuarta habilidad a desarrollar es la dirigida a modular y comprender las emociones de los otros. No profundizan en el cómo se desarrollan u optimizan las habilidades interpersonales o competencias sociales, solo hace referencia a la gestión de las emociones propias y las de los demás, moderando las negativas y resaltando las positivas.

Acercas del modelo de Goleman (1995), se asume la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los sentimientos y emociones tanto propias, como las de los demás, de motivarse, así como la capacidad de gestionar asertivamente las relaciones interpersonales. Para este autor este constructo teórico tiene dos variantes: a. El desarrollo de competencias intrapersonales y b. Las competencias interpersonales, dando prioridad a la inteligencia intra. De acuerdo con lo planteado por el autor, cada persona debe en primera instancia conocerse y estar bien consigo mismo, para luego conocer y comprender a los otros.

En este modelo el desarrollo de la inteligencia emocional comprende cinco etapas:

- 1. Conocer las propias emociones:** entendida como la capacidad para comprender las emociones propias y qué las detona, conectado siempre a los valores y a la esencia de cada persona.
- 2. Controlar las emociones:** asumida como la habilidad expresar las emociones y sentimientos de forma asertiva. Es un componente esencial para el desarrollo emocional y la toma de decisiones efectivas. Abarca las habilidades de identificar, comprender y redireccionar las emociones de forma asertiva.
- 3. Motivarse a sí mismo:** orientada al desarrollo de la habilidad que tiene el ser humano para automotivarse y de ser resiliente permitiéndole orientar y dirigir mejor el alcance de sus metas.
- 4. Reconocer las emociones ajenas:** es la primera de las habilidades interpersonales y está relacionada a la habilidad de reconocer y comprender

las emociones de los demás, de empatizar y de aceptarlas sin emitir juicios de valor

- 5. Controlar las relaciones sociales:** orientada al progreso de competencias interpersonales que debe desarrollar y optimizar cada persona para mejorar su vinculación con los demás que le permitan accionar de manera asertiva en todos las aristas de su vida.

Es un modelo completo; aunque, toca el ámbito educativo de manera muy superficial al plantear la alfabetización emocional como una visión de la tarea pendiente que tienen la escuela y la sociedad y que es vital para que los educandos desarrollen habilidades emocionales esenciales para la vida.

En relación a Bar-On (1997), es uno de los primeros autores que habla sobre inteligencia emocional y su desarrollo. Asume esta inteligencia como un conjunto de habilidades intra e inter personales, no cognitivas, que influyen en la manera como el individuo se adapta al entorno y al éxito de las diferentes situaciones que emprende. Se le atribuye la creación del término EQ-i, el cual es un instrumento utilizado para la medición de la interacción entre una persona y el entorno en el que se desenvuelve. Según el autor la evaluación de la inteligencia emocional en un individuo puede ayudar a establecer las capacidades y deficiencias en su manejo o gestión emocional. Lo que puede contribuir a mejorar las capacidades emocionales optimizando el desempeño de la persona, su interacción con los demás y su liderazgo.

Este modelo propone el uso del inventario emocional, que abarca aspectos emocionales individuales y sociales y para el desarrollo de la inteligencia emocional la persona debe desarrollar cinco aspectos:

- 1. Lo intrapersonal:** que comprende la autoconciencia emocional, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia. Se vincula con la habilidades de reconocer los sentimientos y emociones propias, de autodirigirse o autocontrolarse y de ser libre de dependencias emocionales.
- 2. Lo interpersonal:** que abarca la empatía, responsabilidad social, relaciones interpersonales y el control de los impulsos. Se vincula directamente con las habilidades sociales y la capacidad de mantener relaciones personales satisfactorias.

3. **Manejo del estrés:** está vinculado con la tolerancia, el estrés y el control de los impulsos. Se relaciona con la habilidad de resistencia ante contextos y situaciones adversas.
4. **Adaptabilidad:** que está destinada al desarrollo de las habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones, comprensión de la realidad y flexibilidad.
5. **Estado de ánimo:** involucra la capacidad de mantenerse optimista y feliz ante las diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad. Es un modelo completo y adaptable a programas de educación emocional en organizaciones académicas. Trata aspectos tanto intra como interpersonal en pro del bienestar general, en el que se destaca la importancia del desarrollo de competencias emocionales para afrontar efectivamente las presiones y demandas del día a día.

Y por último, el trabajo de Bisquerra (2000, 2005 y 2010), que propone un modelo de educación emocional, asumiéndola como prioridad en los sistemas educativos, para garantizar un desarrollo integral de los estudiantes. Según Bisquerra (2005), la educación emocional tiene como propósito el desarrollo de las competencias emocionales, en donde deben estar incluidos aspectos psicopedagógicos de fundamentación, análisis de necesidades, el diseño de objetivos, estructuración de contenidos programáticos, aplicación de actividades, técnicas y estrategias metodológicas, así como la evaluación del programa.

En este orden de ideas, lo que Bisquerra propone en sus publicaciones es que la Educación Emocional sea parte de los contenidos programáticos de cualquiera de los niveles educativos, de manera tal que el educando optimice las habilidades emocionales a la par de su formación académica. Es un modelo orientado al crecimiento individual del estudiante; lo cual implica no solo el desarrollo cognitivo, sino que considera lo social, emocional, moral y hasta lo físico. Es una innovación educativa que da respuestas a las necesidades sociales no abordadas en las actividades académicas basadas en currículos tradicionales.

El objetivo de la educación emocional, de acuerdo a lo planteado por Bisquerra (2000), es el desarrollo de competencias emocionales. Esto requiere la realización y

puesta en marcha de programas fundamentados en el desarrollo de la inteligencia emocional con profesores debidamente preparados y materiales curriculares y didácticos orientados hacia la educación emocional.

Bisquerra (2000) en su modelo de Educación Emocional contempla cinco fases que conducen al desarrollo de la inteligencia emocional del educando:

- 1. Conciencia emocional:** asumida como la habilidad de tomar conciencia de las emociones propias. Está referida a la capacidad de reconocer, comprender y expresar las propias emociones, así como también la habilidad para percibir las emociones de los demás.
- 2. Regulación emocional:** definida como la habilidad de manejar las propias emociones. En este sentido, implica la capacidad de controlar las propias emociones de manera saludable, gestionando el estrés, la ansiedad y otros estados emocionales de forma adecuada.
- 3. Autonomía emocional:** abarca un conjunto de particularidades y elementos relacionados con la autogestión personal, como por ejemplo, la autoestima, el optimismo, la responsabilidad, la actitud crítica y la disposición a pedir o buscar ayuda. También, está referida a la habilidad de tomar decisiones basadas en la propia inteligencia emocional, siendo capaz de actuar de manera autónoma y responsable en función de las propias emociones.
- 4. Competencias sociales:** referida a la capacidad de hacer y mantener buenas relaciones sociales. Se vincula con la comunicación efectiva, el respeto hacia los demás, actitudes sociales adecuadas y asertividad ante las diferentes situaciones de la cotidianidad. En consecuencia, incluye habilidades para relacionarse de manera positiva con los demás, como la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la colaboración.
- 5. Competencias para la vida y el bienestar:** es un conjunto de habilidades orientadas a la adaptación ante las diversas circunstancias de forma responsable, apropiada, sana y equilibrada posibilitando experiencias de satisfacción y bienestar.

Este modelo, aunque educativo, está basado en los modelos previos y en fundamentos de la psicopedagogía. Plantea que debe ser desarrollado en todos los niveles del sistema educativo, sin embargo no esboza una propuesta de educación emocional dirigida al profesorado como principal agente y facilitador de este modelo. No obstante, el mismo Bisquerra (2005; 2010), plantea un modelo de Educación Emocional para el profesorado con una metodología sumamente práctica que tiene como objetivo favorecer en los profesores el desarrollo de competencias emocionales. Aquí agrega una sexta fase al modelo que presentó en el año 2000; la cual, denomina Fluir y que sume como una experiencia óptima que abarca los tópicos de bienestar, pero que lleva al profesorado a aprender a fluir con flexibilidad en diferentes situaciones y contextos.

Asimismo, Bisquerra (2010) refiere que para incluir en sistemas formales y no formales este y cualquier otro modelo de Educación Emocional, el profesorado debe formarse primero en inteligencia emocional; para lo cual, también desarrolla la propuesta de un conjunto de objetivos y contenidos que se deberían contemplar en dicha formación. Los mismos están dirigidos a que el profesorado conozca y gestione sus propias emociones, la de los demás, mejore su tolerancia, adquiera herramientas que le permitan prevenir las emociones negativas y favorecer las positivas, desarrolle capacidades de automotivación y actitud positiva y aprenda a fluir. Entendiendo, que una vez que el profesor domine y aplique dichos contenidos en su propia vida podrá enseñarlos a sus estudiantes a través del mismo modelo. De igual manera, el autor manifiesta que el profesorado debe estar en constante actualización en cuanto a los temas de Educación Emocional.

Este último modelo, es bastante completo, abarca lo intra e interpersonal y además está diseñado para ser usado en los diferentes niveles del sistema educativo, tanto con los educandos, como con profesores y hace un despliegue de objetivos y contenidos; aunque, no deja del todo claro la metodología de aplicación y cómo combinarlos o amalgamarlos con los contenidos académicos que el currículo demanda. El trabajo de Bisquerra es una herramienta valiosa para los educadores porque se centra no solo en el desarrollo individual sino también en cómo los individuos interactúan con los demás y su entorno. Es un modelo flexible y puede utilizarse en

diferentes niveles del sistema educativo, desde la educación inicial hasta la universidad, además no sólo es aplicable a los educandos sino también a los profesores, quienes pueden utilizar el modelo para mejorar su propio desarrollo personal y optimizar así sus métodos de enseñanza y en consecuencia su praxis pedagógica.

Las investigaciones Goleman (1995), Bar-On (1997) y el de Bisquerra (2000; 2005 y 2010) se resumen en la tabla 3.

Tabla 3
Modelos de desarrollo de la emocionalidad

| | Salovey y Mayer (1990) | Goleman (1995) | Bar-On (1997) | Bisquerra (2000, 2005 y 2010) |
|---|---|---|--|---|
|  ¿Quién es el autor? | Psicólogos norteamericanos, especialistas en psicología de la personalidad | Psicólogo, periodista y escritor estadounidense. Especialista en Inteligencia emocional | Psicólogo, escritor e investigador estadounidense | Catedrático de Universidad de Barcelona especialista en Psicología y Psicopedagogía |
|  Fundamento | La inteligencia emocional es el desarrollo personal de competencia emocionales a partir de la reflexión y comprensión de los estados anímicos propios y de los demás | La inteligencia emocional tiene dos variables: competencias intrapersonales e interpersonales priorizando la intrapersonal | El desarrollo de las competencias emocionales que le permite al individuo adaptarse de manera efectiva al medio donde se desenvuelve. | La educación emocional debe ser prioridad en los sistemas educativos, para garantizar un desarrollo integral del individuo |
|  ¿Qué abarca? | Incluye aspectos de manejo y gestión emocional de forma individual. Atendiendo los estados de ánimo (de sí mismo y en los demás), su reflexión y expresión | Incluye aspectos de autocomiento, autogestión y automotivación emocional, además de tomar en cuenta las emociones y sentimientos de los demás, al plantear la empatía y el desarrollo efectivo de relaciones interpersonales. | Va de los intra personal a lo interpersonal y hace referencia a la importancia del manejo del estrés, al desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y resolución de conflictos y alude la felicidad como un elemento destacado para el bienestar | Es un modelo que busca el desarrollo individual del estudiante, lo que implica no solo el desarrollo cognitivo, sino que considera lo social, emocional, moral y hasta lo físico. |
|  Componentes | 1. Percepción visual 2. Facilitación emocional del pensamiento 3. Comprensión emocional 4. Reflexión y Regulación emocional | 1. Conocer las propias emociones 2. Controlar las emociones 3. Motivarse a sí mismo 4. Reconocer las emociones ajenas 5. Controlar las relaciones sociales | 1. Lo intrapersonal. 2. Lo interpersonal 3. Manejo del estrés 4. Adaptabilidad 5. Estado de ánimo | 1. Conciencia emocional 2. Regulación emocional 3. Autonomía Emocional 4. Competencias sociales 5. Competencias para vida y el bienestar |
|  Crítica | Es individualista, parte del crecimiento personal. Propone la modulación y comprensión de las emociones de los demás, pero no hay mayor profundidad en el desarrollo de lo interpersonal. | Es un modelo bastante completo, su aplicación está basada hacia lo individual y al mundo empresarial, aunque toca el ámbito educativo de manera muy superficial (alfabetización emocional) | Es un modelo bastante completo, adaptable a programas de educación emocional, trata aspectos tanto inter como intrapersonales. | Basado en los modelos previos y en la psicopedagogía. Propone su aplicación en todos los niveles académicos y la formación del profesorado. Pero la metodología de aplicación no está del todo clara. |

Fuente: Elaboración del autor a partir de los modelos de Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Bar-On (1997) y Bisquerra (2000, 2005 y 2010)

Los modelos expuestos en la tabla 3, fueron seleccionados porque todos están orientadas al desarrollo de la emocionalidad tanto intra, como interpersonal. El trabajo de Salovey y Mayer (1990), aunque es bastante individualista, parte y valora mucho el crecimiento personal de cada individuo, también propone en la cuarta habilidad que se debe aprender a modular y comprender las emociones de los demás.

En cuanto al modelo de Goleman (1995), es bastante completo. Su aplicación va hacia lo individual y al mundo empresarial, aunque toca el ámbito educativo de manera muy superficial al plantear la alfabetización emocional como una visión de la tarea que debe cumplir la escuela, convirtiéndose en un agente más concreto de la sociedad para asegurarse que los educandos desarrollen habilidades emocionales esenciales para la vida. En la propuesta de Goleman, hay un gran reto para el profesorado, habría que estudiar si es adaptable para contextos académicos de educación formal.

Sobre el modelo de Bar-On (1997), plantea que la evaluación de la inteligencia emocional en una persona puede ayudarle a determinar las capacidades y deficiencias en su manejo o gestión emocional, lo que puede ayudar a optimizar las habilidades emocionales mejorando su desempeño, su interacción con los demás y su liderazgo. Es un modelo completo, adaptable a programas de educación emocional en tanto considera aspectos tanto intra como interpersonal en búsqueda de un bienestar general. Asimismo, el autor manifiesta la importancia del desarrollo de la emocionalidad para enfrentar asertivamente las presiones y demandas de la cotidianidad.

Y por último, se seleccionaron los trabajos de Bisquerra (2000; 2005; 2010), porque plantea a lo largo de sus publicaciones un modelo de educación emocional que busca desarrollar en el profesorado y en los educandos habilidades emocionales. Insiste en que primero se debe formar al profesor para que este pueda replicar la enseñanza en los educandos, para lo que establece algunos contenidos, objetivos y metodologías de cómo hacerlo. Sin embargo, hay elementos metodológicos que no están del todo desarrollados y además habría que profundizar si es aplicable a contextos diferentes a donde fue desarrollado (España).

Creatividad

Hablar de creatividad implica hablar de procesos de creación, entendiendo este término según lo definido por la RAE (2023), como la acción de crear algo que antes no existía, esta se desarrolla desde la perspectiva de De la Torre y Marín (1991), a través de actividades por descubrimiento, la interpretación de lo que se percibe, elementos que están encuadrados en la educación infantil, pero la creatividad no es exclusiva de la etapa infantil; por el contrario, se va orientando hacia la productividad a medida que

pasa a niveles superiores y a la vida profesional, es preciso, entonces desarrollarla y optimizarla constantemente.

En relación a los estudios en este área, se le atribuye la primera investigación importante a Duff (1767) en la edad moderna, específicamente en campo del proceso creativo, porque fue quien estableció una diferencia entre genio y talento y sostenía que el talento no está acompañado de innovación, mientras que el genio original sí. Opinión que causó controversia entre sus contemporáneos, como es el caso de Kant (1790), que entendió la creatividad como algo innato, un don de la naturaleza, que no se puede adiestrar o entrenar y que constituye una cualidad intelectual de las personas.

No obstante, quien introduciría el término creatividad "*creativity*" tal y como se emplea en la actualidad sería Guilford en 1950, quien la asumió como las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente (Monero y Palmi; 1980). Para Guilford (1950), la creatividad es la combinación de dos tipos de pensamiento: el convergente y el divergente. En el primero está vinculado con lo que se denomina conocimiento base: la reproducción y memorización de los aprendizajes y hechos y el segundo implica emplear el conocimiento previo con mucha destreza para generar ideas nuevas y creativas al explorar diferentes posibles soluciones de cómo enfrentar cada circunstancia o problema. Para Guilford (1950), este tipo de pensamiento es la base de la creatividad, pues sin el conocimiento previo no es posible crear.

El pensamiento de Duff (1767) es similar a los aportes recientes acerca de la creatividad, de hecho fue el primero en pensar en lo biopsicosocial del acto creativo, desmitificándolo y adelantándose dos siglos a la Teoría Biopsicosocial de la Creatividad de Dacey y Lennon (1998) que asume que cualquier acto creativo surge de la compleja interacción de tres factores biológicos, psicológicos y sociales de cada individuo.

Para Amabile (1983) la creatividad queda conceptualizada no como una cualidad personal, sino como una guía que resulta de una particular combinación de las habilidades cognitivas de cada individuo y ambiente social en el cual se desenvuelve. Al respecto DeGraff y Lawrence (2002) y Winnicott (2005), afirman que la creatividad es la capacidad de crear nuevas ideas, encontrar conceptos fuera de lo conocido con la intención de crear propuestas innovadoras. En este mismo orden de ideas, De la Torre

y Marín (1991), la define como un proceso que culmina con la producción o descubrimiento de algo que sea novedoso y de utilidad para la sociedad.

Los investigadores en creatividad señalan que hay personas muy creativas en áreas propias de las matemáticas y no creativas en literatura. Esto quiere decir que dominan un área más que la otra y se basan en el conocimiento de su experticia para generar nuevas ideas. Al respecto, Sternberg (1997), define la creatividad como la capacidad para generar nuevas ideas, encontrar conceptos fuera de los conocidos o los habituales con la intención de impulsar novedosas propuestas que satisfagan ciertas necesidades; por eso, agrupa a personas creativas en tres categorías generales: a. Características cognoscitivas, se basan en el conocimiento; b. Personalidad y cualidades motivacionales que corresponde a los talentos y c. Acontecimientos o experiencias especiales durante el desarrollo, entendidas como el medio social, cultural, económico y religioso.

Asimismo, el autor señala, que son características de las personas creativas: originalidad, fluidez verbal, buena imaginación, creatividad en un dominio, piensan en forma metafórica, usan imágenes, son flexibles y con capacidad de decisión, elaboran juicios, gozan de independencia, están atentas a lo novedoso, tienen pensamiento lógico, construyen rápidamente nuevas estructuras, se les facilita encontrar orden en el caos, tienden a preguntar constantemente el porqué, parten del conocimiento que ya poseen para crear nuevas ideas, tienen preferencia por la comunicación no verbal, constantemente crean visualizaciones internas, cuestionan las normas y buscan distintas formas de resolver un problema.

Al respecto, Maslow (1975) ya había observado que la persona creativa en la fase de inspiración pierde su pasado y su futuro y vive solo el momento presente. Esta habilidad de "*perderse en el presente*" a la que hace referencia el autor es un signo de los procesos creativos. Está relacionada con la habilidad de convertirse en un ser atemporal, autónomo, fuera de espacio, de la sociedad, de la historia. Por ello, la actitud creativa y la habilidad de tener experiencias diferentes e innovadoras dependen de ser libres de los pensamientos e ideas de otras personas; libres, especialmente, de aplicaciones neuróticas y de ataduras al pasado y de obligaciones, deberes, y temores.

Este autor propone que las personas creativas tienen dos habilidades básicas, la primera es perderse en el presente y la segunda poder ser libres de otras personas.

Taylor (1901) había definido la creatividad y enunciado algunos tipos. La entendía como la capacidad de crear cosas nuevas e innovadoras, según el autor se manifiesta en los primeros años de vida y comprende habilidades propias de cada persona; describió cinco tipos:

1. **Creatividad expresiva:** entendida como la capacidad de expresar ideas, pensamientos, sentimientos o estado interno. Es utilizada por artistas para la creación de sus obras con la simple intención de expresarse.
2. **Creatividad productiva:** es cuando se crea un producto con la intención de obtener algún resultado; tales como, ganar un concurso o venderla. Orientada a la búsqueda de la originalidad con un fundamento más técnico y con la intención de atraer la atención y crear necesidad.
3. **Creatividad inventiva:** tiene como propósito descubrir elementos de la realidad que aún no se han descubierto; por lo que, la flexibilidad de pensamiento es imprescindible, tal es el caso de los científicos que desarrollan nuevas teorías.
4. **Creatividad innovadora:** este tipo va un escalón más allá de la inventiva, porque luego de descubrir elementos nuevos de la realidad, desarrolla herramientas e instrumentos que faciliten la adaptación a dichos elementos.
5. **Creatividad emergente:** es el máximo punto de creatividad, es el nivel más revolucionario, va más allá de la adaptación o la modificación, busca crear cosas que permitan transformar de manera significativa la realidad. Es el tipo de creatividad más revolucionaria

En este mismo orden de ideas, Maslow (1958), definió la creatividad y sus tipos. La entendía como la capacidad de producir soluciones a partir de información existente haciendo énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados y asumió que existían dos tipos:

1. **La creatividad primaria:** es el resultado de la inspiración o de un “momento eureka”. Es aquella donde el individuo tiene el pensamiento creativo arraigado que no suelen necesitar esfuerzos para realizar una creación valiosa y original.

- 2. Creatividad secundaria:** es aquella que se da a partir de una información o trabajo previo; para ello el cerebro requiere absorber dicha información que, luego, combina para producir ideas nuevas. Es el tipo de creatividad utilizada por las personas a las que les cuesta pensar creativamente o que no tiene el pensamiento creativo desarrollado.

En este mismo orden de ideas, DeGraff y Lawrence (2002) afirma que la creatividad es la capacidad para adaptarse a nuevos puntos de vista frente a viejos problemas y a partir de ello producir soluciones innovadoras y aplicables, la misma surge según la perspectiva o nivel de apreciación de cada persona; puesto que, engloba algunos procesos mentales. En consecuencia, para este autor todas las personas son creativas, solo que en distintas maneras y grados, por lo que propone cinco tipos o niveles de la creatividad:

- 1. Creatividad mimética:** término surge de la antigua Grecia, del vocablo mimesis y significa imitar, consiste en aplicar una idea ya existente en otra área o contexto, para generar nuevas situaciones
- 2. Creatividad bisociativa:** Es la capacidad mental de relacionar pensamientos, de dicha relación pueden surgir grandes y nuevas ideas, este tipo de creatividad se desarrolla a través de la combinación de las tres F, las cuales son a. Fluidez de las ideas; b. Flexibilidad en la adaptación de dichas ideas a diferentes momentos y contextos y flujo vinculado a la capacidad de fluir y disfrutar lo que se está haciendo.
- 3. Creatividad analógica:** Implica relacionar diferentes ideas y pensamientos que inicialmente no tienen relación, con el propósito de resolver problemas o generar algo nuevo.
- 4. Creatividad narrativa:** está vinculada a la habilidad de mezclar personas, acciones y tramas mediante descripciones para narrar una historia construida como un nuevo relato o una reconstrucción con diferentes versiones.
- 5. Creatividad intuitiva:** es considerada el clímax de la creatividad. Esta se origina en la mente sin necesidad de un estímulo externo. Es un estado de conciencia centrado en la fluidez. Según lo planteado por el autor es un tipo de creatividad que puede sobrepasar el alcance de la persona.

Lo expresado por Taylor (1901), Maslow (1958) y DeGraff y Lawrence (2002) se resume en la tabla 4.

Tabla 4

Tipos de creatividad

| | Taylor (1901) | Maslow (1958) | DeGraff y Lawrence (2002) |
|---|--|--|---|
|  ¿Quién es el autor? | Filósofo idealista británico famoso por sus contribuciones a la filosofía del idealismo. | Psicólogo estadounidense conocido como uno de los fundadores y principales exponentes de la psicología humanista | Profesor estadounidense, orador profesional, autor, consultor y reconocido experto en innovación y liderazgo / Escritora y guionista estadounidense. |
|  ¿Qué es creatividad? | Capacidad de crear cosas nuevas e innovadoras. | Capacidad de producir soluciones a partir de información existente | Producir soluciones innovadoras y aplicables. |
|  Tipos de creatividad | <ol style="list-style-type: none"> 1. Creatividad expresiva 2. Creatividad productiva 3. Creatividad inventiva 4. Creatividad innovadora 5. Creatividad emergente | <ol style="list-style-type: none"> 1. La creatividad primaria 2. Creatividad secundaria | <ol style="list-style-type: none"> 1. Creatividad mimética 2. Creatividad Bisociativa 3. Creatividad analógica 4. Creatividad narrativa 5. Creatividad intuitiva |

Fuente: Elaboración del autor a partir de lo postulado por Taylor (1901), Maslow (1958) y DeGraff y Lawrence (2002)

En la tabla 4, se evidencia que los tres autores coinciden en su manera de percibir la creatividad como la capacidad de crear cosas nuevas o innovadoras. Cada uno establece una tipología diferente, pero que básicamente define según la percepción de cada autor como se manifiesta la creatividad en las personas. Dejando claro que la creatividad no es algo exclusivo al arte, que no es una cualidad reservada para grandes artistas o visionarios de la humanidad, por el contrario, es cotidiana y presente en cada ser humano en mayor o menor grado y además aplicable a cualquier campo.

Cualquiera de estos tipos de creatividad se origina a nivel cerebral a través de cuatro fases de acuerdo con lo planteado por Wallas (1926): **a. Preparación:** comprende la etapa de detección e identificación del problema o necesidades y la comprensión de todas sus particularidades es un proceso de análisis e investigación y es de carácter consciente y voluntario; **b. Incubación:** se origina una desconexión con el problema para centrarse en otras tareas; aunque, permanecerá pensando en la

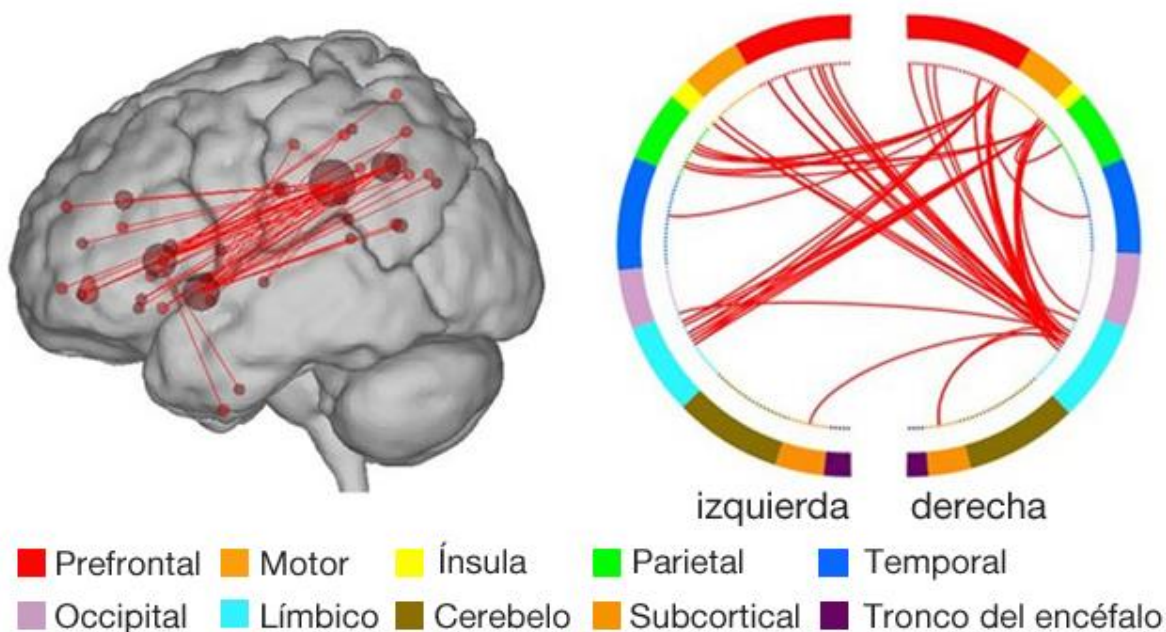
solución de manera inconsciente haciendo uso de la memoria a corto y largo plazo y como resultado, se producirá la activación de la red por defecto para lograr un “olvido selectivo”; **c. Iluminación:** es la aparición de la solución de manera repentina, es el resultado de la búsqueda sistemática de posibles soluciones; este proceso se lleva a cabo a través de la acción de la corteza cingulada anterior y la memoria de trabajo y **d. Verificación,** en donde se evalúa el resultado obtenido de manera de validar la efectividad de la solución. Este proceso se da gracias al uso del lenguaje, funciones ejecutivas, órganos sensoriales y áreas motoras.

Anteriormente, se creía que la creatividad provenía del hemisferio derecho del cerebro. En realidad, los últimos estudios neurocientíficos demuestran que el cerebro funciona como un todo y las conexiones entre ambos hemisferios son constantes. Al respecto, Beaty et al. (2016), expertos en neurociencias señalan que existen tres 3 redes neuronales que intervienen en los procesos creativos:

1. **La red de atención ejecutiva:** se activa cuando se requiere un gran enfoque de la atención para realizar actividades como, resolver problemas complejos, tomar decisiones, razonamiento que requieren el uso de la memoria de trabajo u oír una conferencia con muchos conceptos. Esta red neuronal involucra la comunicación entre regiones laterales (exteriores) de la corteza prefrontal y áreas posteriores del lóbulo parietal.
2. **La red de la imaginación:** se activa cuando se realizan procesos de imaginación de perspectivas alternativas y nuevos escenarios e involucra áreas cerebrales profundas dentro de la corteza prefrontal y el lóbulo temporal (regiones mediales), en conjunto con la comunicación entre las diversas regiones externas e internas de la corteza parietal.
3. **La red de relevancia:** es la encargada de monitorizar los sucesos externos y la corriente interna de la conciencia y también interviene el proceso de discernir la importancia de una cosa u otra. Asimismo, se encarga de alternar de forma flexible el control de mando entre la red de atención ejecutiva o la red de imaginación, de acuerdo con la tarea que se esté realizando. Se encuentra constituida por la corteza anterior dorsal del

cíngulo y la corteza insular anterior. En la figura 3 se muestran estas tres redes neuronales.

Figura 3
Redes neuronales



Nota. Tomado de Barría (2018)

En la figura 3, se evidencia de acuerdo con lo planteado por Beaty et al. (2016) y citado Barría (2018) las conexiones cerebrales que se ejecutan en los procesos creativos. Ante de los avances de la neurociencia en materia de creatividad, han existido diversos autores que han abordado esta temática desde las diferentes aristas; tal es el caso, de Guilford (1950, 1977), Gardner (1988), Csikszentmihalyi (1996) y Buzan (2003), quienes han presentado de acuerdo a perspectivas modelos teóricos que vale la pena exponer en este estudio.

En cuanto a Guilford, fue el primero en clasificar la creatividad como una característica independiente de la inteligencia, entendiéndola como una forma de pensamiento que se desencadena en una persona como respuesta de la percepción de un

problema y que posee diversos componentes. Asimismo, el autor afirma que las personas creativas tienen cuatro actitudes; fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Lo postulado por Guilford (1950, 1977) difiere del resto de taxonomías del aprendizaje, en las que no existe una estructura jerárquica sino que interrelaciona 120 capacidades independientes a través de cinco operaciones mentales, las cuales son: captación, memoria, evaluación, solución de problemas y creatividad. Para este autor la inteligencia tiene tres dimensiones:

1. **Los contenidos:** constituidos por el conjunto de informaciones y datos recabados, bien sea del medio o provenientes del propio sujeto, con los cuales trabaja para elaborar contenidos a partir de operaciones; estos pueden ser figuras, simbólicos, semánticos y conductuales o comportamentales.
2. **Los procesos u operaciones:** referidos a los procedimientos que la persona realiza para transformar las informaciones de entrada en otras de salida. Es decir, consiste en el procesamiento de la información de los contenidos para generar nuevos productos, entre estas operaciones está la cognición, la memoria, la producción convergente y divergente y la evaluación.
3. **Los productos,** entendidos como los resultados de las transformaciones realizadas mediante los contenidos y las operaciones. Es decir, el producto creativo, estos pueden ser ideas, acciones, conceptualizaciones, organizaciones, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

En el trabajo de Guilford es importante destacar el pensamiento divergente y la creatividad porque anteriormente a su aporte no se consideraba la creación como alternativa de indicio de inteligencia, es a partir de él que se comenzó a trabajar el estudio de la creatividad como parte de la capacidad intelectual. De hecho, en la actualidad la creatividad es un requisito básico para hablar de personas con superdotación intelectual. El autor asume el pensamiento divergente como el método o proceso que el cerebro utiliza para generar ideas creativas al explorar las diferentes alternativas de solución de cómo enfrentar cada situación.

En relación a Gardner (1988), es un trabajo que rompió con el esquema tradicional de inteligencia dándole al concepto un nuevo significado al referirse con él a una amplia variedad de capacidades humanas a lo que el autor denominó inteligencias múltiples,

partiendo del hecho que cada individuo de acuerdo a sus habilidades es más diestro en alguna de estas; aunque, también plantea que la contemplación de la existencia de una inteligencia no podría determinarse de forma especulativa, por el contrario se impuso la tarea de establecer cada inteligencia sustentando su importancia para el ser humano desde la dimensión biológica, psicológica y cultural. Para ello, asumió el concepto de inteligencia como la habilidad necesaria para resolver un problema o la elaboración de productos necesarios en un contexto determinado, entendiendo la elaboración de productos como procesos creativos, que ameritan a su vez personas creativas, las cuales son asumidas por el autor como aquellas que tienen la capacidad de resolver problemas con regularidad y que elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo determinado, de una manera que es considerada novedosa o innovadora que llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto.

El modelo de inteligencia de Gardner (1988) contempla ocho tipos de inteligencias:

1. **La lingüística:** referida a las habilidades propias del lenguaje y la comunicación, los profesionales con estas inteligencias desarrolladas son los políticos, escritores, poetas, periodistas y/o actores.
2. **La lógico-matemática:** orientada a la capacidad para el razonamiento lógico y la resolución de problemas matemáticos; los científicos, economistas, académicos, ingenieros y matemáticos tienen esta inteligencia muy desarrollada.
3. **La espacial o visual-espacial:** está vinculada con la capacidad de observar el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas, en esta inteligencia destacan los ajedrecistas y los profesionales de las artes visuales, arquitectos y escenógrafos.
4. **La musical:** está vinculada a la capacidad de interpretación y composición de música, es una inteligencia propia de los músicos: compositores, instrumentistas y cantantes.
5. **La corporal y cinestésica:** orientada a la habilidad de usar el cuerpo para expresar emociones, ideas y pensamientos, y para manipular y transformar objetos, como por ejemplo los bailarines, actores, cirujanos y deportistas.

6. **La naturalista:** La orientada al reconocimiento, diferenciación y categorización de los aspectos vinculados al medio ambiente; tales como, objetos, animales y/o plantas es una inteligencia propia de los biólogos, científicos, ecólogos, conservacionistas, botánicos, etólogos, veterinarios, entomólogos, zoólogos, ornitólogos, herpetólogos y/o naturalistas.
7. **La intrapersonal:** referida a la capacidad para comprender y controlar las emociones, pensamientos e ideas propias, las personas con esta inteligencia desarrollada son capaces de acceder a sus sentimientos y emociones y reflexionar sobre ellos.
8. **La interpersonal:** destinada a la habilidad de relacionarse, comunicar e interactuar con los demás, de entender y aceptar sus pensamientos ideas y emociones, así como comprender e interpretar sus intenciones.

Asimismo, es oportuno destacar para esta investigación que el autor considera la creatividad como una habilidad que puede estar presente en cualquiera de las inteligencias antes descrita y la asume como un fenómeno multidisciplinario y polisémico con tres elementos centrales:

1. **Individuo:** referido al mundo personal de cada individuo, diferencia el mundo del niño como una persona dotada pero que aún sin formación y al mundo del adulto como un persona segura de sí misma. Le otorga importancia a la sensibilidad con la que el creador utiliza la cosmovisión del mundo del niño.
2. **Trabajo:** apunta a las áreas o disciplinas en que cada persona se desempeña y a los sistemas simbólicos que usa de manera habitual, revisa o inventa otros nuevos, se fundamenta en el hecho que personas creativas, suelen serlo en un campo específico de acuerdo a sus habilidades e interés y no en todo.
3. **Las otras personas:** orientada a la relación intrapersonales; aunque, toma en consideración que algunas personas trabajan mejor en aislamiento, no desestima la presencia de personas como parte fundamental del proceso creativo, entendiendo al ser humano como un ser eminentemente social y relacional.

En cuanto a los trabajos Csikszentmihalyi, sus publicaciones iniciaron en el año 1988 con su modelo de sistemas para la creatividad, convirtiendo este trabajo en una

importante difusión en los estudios sobre esta temática y extensamente citado. Entiende la creatividad como un sistema que resulta de la interacción del dominio, el ámbito y la persona, que constituye una evolución cultural, en tanto cada aporte puede asumirse como un cambio sobre los símbolos existentes en la cultura, que a su vez se integran entre sí formando nuevos símbolos. Pero estos cambios, suponen la producción de ideas, productos o descubrimientos reconocidos como tales, esto es, que excedan el espacio individual. Para ello, el autor considera que hay dos tipos de creatividad.

La primera, la creatividad con “c” minúscula, referida al ingenio puesto en práctica en la cotidianidad, como por ejemplo realizar una rica torta o cerrar un buen negocio y la segunda, la Creatividad con “C” mayúscula, la entiende como el proceso por el cual dentro de una cultura resulta modificado un campo, ejemplo el paso del uso del maíz pilado a la harina precocida. Asimismo, el autor establece en su trabajo de 1988 las cinco fases del proceso creativo: a. Aparición de los problemas, b. La incubación, c. Intuición o experiencia "AJÁ!". d. Elaboración y e. Evaluación.

Estas etapas son tomadas por el autor para describir cómo sucede en la persona el proceso creativo, pero como su modelo excede los límites de la persona para integrar al ámbito y dominio; ya que, este proceso involucra a los tres subsistemas: **a. El dominio**, está constituido por los objetos, reglas, representaciones y notaciones, es lo cultural y la creatividad se da cuando una persona realiza un cambio en el dominio que será transmitido en el tiempo; **b. El ámbito**, es lo social, incluye a todas personas de la sociedad que actúan como "guardianes que dan acceso al dominio", los cambios no serán aceptados si no hay un grupo social que lo haga y **c. La persona**, donde tiene lugar la creatividad, es donde se da el proceso creativo descrito anteriormente, es quien empleando los símbolos de un dominio, aporta una nueva idea que es aceptada por el ámbito correspondiente para ser incluida en dominio oportuno.

Csikszentmihalyi (1996), articula y sintetiza sus investigaciones logrando un cierre más detallado del modelo de sistema, el cual titula «*The flow of creativity*». o lo que en español se traduce como «*El flujo de la creatividad*», trabajo en el cual establece siete condiciones para fluir en el proceso creativo:






1. **La claridad de los objetivos:** en el fluir planteado por el autor los objetivos y las acciones de lo que se está haciendo deben estar claras para que la actividad sea agradable.
2. **Saber qué tan bien le está yendo:** el fluir debe estar concentrado en lo que se está haciendo, no hay espacio para preocuparse por el fracaso, se vincula con la sensación de seguridad y confianza. Para el autor, la autoconciencia desaparece, porque el «yo» es una carga para el proceso creativo, en el fluir se debe estar absorto de lo que se está haciendo sin preocuparse por proteger el «ego».
3. **Equilibrar desafíos y habilidades:** orientada a la comprensión de las habilidades propias de cara a los desafíos, entendiendo que si estos resultan demasiado se deben evitar los estados de ansiedad, pero si por el contrario parecen fáciles la actividad resultará poco interesante.
4. **La fusión de acción y conciencia:** cuando la actividad que se ejecuta es interesante, se logra un estado de concentración profundo que permite implicarse en lo que se está haciendo.
5. **Evitar distracciones:** esta condición implica que la atención solo está enfocada en el aquí y el ahora de lo que se está haciendo, esto dependerá del estado de concentración y del aislarse de pensamientos negativos como el temor y la ansiedad.
6. **Olvidarse de sí mismo:** vinculada al tiempo y al entorno, cuando se logra en estado del fluir, el tiempo y el entorno desaparece, porque se está enfocado en lo que se encuentra haciendo en función de las metas establecidas en la primera condición.
7. **La creatividad:** como experiencia autotélica está orientada al disfrute placentero de lo que se está haciendo. El término «Autotélica» es griego y significa un fin en sí mismo, no hay un fundamento económico, social o racional, solo el disfrute de lo que se está haciendo, el autor afirma que esto es posible con la práctica y el cultivo de una personalidad autotélica, capaz de transformar las amenazas en desafíos agradables.

Por último, el trabajo de Buzan (2003), quien plantea la teoría de inteligencia creativa la define como la habilidad de generar ideas nuevas, de resolver problemas de maneras diferentes y únicas y de destacar por encima de la media en lo concerniente a imaginación, conducta y productividad; para lo cual, se requiere individuos originales, flexibles, dinámicos, expresivos y coherente con sus ideas. Para este autor las personas creativas tienen cinco capacidades desarrollables y optimizables:

1. **Usan ambos hemisferios cerebrales:** tienen la capacidad de usar de manera conjunta las diferentes destrezas de ambos cerebros, tales como leer, cantar, bailar, dibujar, usar el color como medio de organización o expresión, analizar problemas, visualización de situaciones, entre otras. Combinando la lógica y el razonamiento con la intuición y la imaginación. Esto permite la generación de ideas originales e innovadoras.
2. **Gozan de fluidez y flexibilidad** para producir, expresar y poner en marcha sus ideas; lo que, se traduce en la habilidad de pensar de forma ágil y adaptarse a diferentes situaciones y la generación de una amplia variedad de ideas y soluciones creativas.
3. **Son originales:** esta es una de las características esenciales de las personas con una inteligencia creativa desarrollada, constituye la habilidad para producir ideas innovadoras o novedosas, estas suelen ser inusuales, únicas y en algunos casos hasta excéntricas.
4. **Asocian y expresan con mucha facilidad diferentes ideas:** el buen creativo de una idea central, desarrollan, redireccionan y expande hacia nuevas ideas. Esta habilidad, se vincula con la combinación aparentemente no relacionada para generar nuevas conexiones y perspectivas creativas.
5. **Expresan asertiva y libremente sus ideas,** las personas realmente creativas tienen la capacidad de expresar adecuadamente sus ideas, fomentando la exploración y exposición sin miedo al juicio externo, lo que permite a las personas desarrollar su creatividad de forma auténtica y personal. El trabajo de Buzan abarca estrategias para el desarrollo y optimización de estas cinco capacidades.

Las investigaciones de Guilford (1950, 1977), Gardner (1988), Csikszentmihalyi (1996) y Buzan (2003) en la tabla 5.

Tabla 5
Teorías de la creatividad

| | Guilford (1950; 1977) | Gardner (1988) | Csikszentmihalyi (1996) | Buzan (2003) |
|---|--|--|---|--|
|  ¿Quién es el autor? | Psicólogo estadounidense, reconocido por sus estudios sobre la inteligencia y considerado el padre de la creatividad | Psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, reconocido por la formulación de la teoría de las inteligencias múltiples | Psicólogo húngaro-estadounidense, profesor de psicología, sociología y antropología. | Psicólogo británico. Especialista en el campo del aprendizaje, mapas mentales y creatividad. |
|  Fundamento | La creatividad es una forma de pensamiento, producto de la percepción de un problema. Las personas creativas tienen cuatro actitudes; fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. | Entiende la creatividad como la capacidad de resolver problemas con regularidad, elabora productos o definir cuestiones novedosas en un campo determinado | Asume la creatividad como un sistema que es el resultado de la interacción del dominio, el ámbito y la persona, lo que vincula con el disfrute de lo que se está haciendo | La inteligencia creativa es el conjunto de capacidades involucradas en formación y desarrollo de nuevas ideas. Debe darse con facilidad. La creatividad no es exclusiva de los artistas. |
|  ¿Qué abarca? | Propone que la inteligencia abarca tres dimensiones: los contenidos, los procesos y los productos en los que la creatividad tiene influencia. | Entiende al ser humano como un ser eminentemente social y relacional; por lo que considera que el proceso creativo es un fenómeno multidisciplinario y polisémico con tres dimensiones: individuo, trabajo y sociedad. | Propone la Idea de flujo, que define como el momento de máximo rendimiento y concentración en donde se logra alterar la percepción del tiempo, a olvidarse del yo para experimentar felicidad y no solo placer. | El autor propone un modelo de inteligencia creativa donde hace una exposición de las capacidades que debe tener o desarrollar una persona creativa. |
|  Componentes | 1. Contenidos: información previa 2. Procesos: conjunto de acciones ejecutadas para transformar los contenidos, y divergente y valoración 3. Productos: es el resultado de los procesos | 1. Individuo 2. Trabajo 3. Las otras personas | 1. La claridad de los objetivos 2. Saber qué tan bien le está yendo 3. Equilibrar desafíos y habilidades 4. La fusión de acción y conciencia 5. Evitar distracciones 6. Olvidarse de sí mismo, del tiempo y del entorno 7. La creatividad como experiencia autotética | 1. Uso de ambos hemisferios 2. Fluidez y flexibilidad 3. Originalidad 4. Asociación y expresión de ideas con facilidad 4. Asociación de ideas 5. Expresión asertiva de ideas. |
|  Crítica | Incluye el pensamiento divergente como un elemento distintivo, antes de Guilford no se consideraba la creatividad como indicio de inteligencia. No plantea como desarrollar el pensamiento divergente. | El un modelo que le da importancia al proceso creativo dentro de cada una de las inteligencias múltiples, más no establece como ser creativo. | El autor establece la forma de fluir en el proceso creativo a través de siete condiciones explicadas detalladamente. | El autor expone las habilidades que debe tener una persona creativa y propone una serie de estrategias y herramientas para ser aprendidas de forma autodidacta, |

Fuente: Elaboración del autor a partir de los modelos teóricos de creatividad estudiados.

Las teorías de creatividad presentadas en la tabla 5, fueron seleccionadas porque todas establecen las características de las personas creativas. En cuanto a Guilford (1950), plantea la creatividad como un componente de las personas inteligentes e incluye el pensamiento divergente como parte de las características de las personas inteligentes y creativas. Aunque es importante destacar que no plantea cómo desarrollar la inteligencia, ni sus componentes.

En torno a Sternberg (1997) al igual que el autor anterior tampoco plantea como desarrollar la creatividad, pero sí propone con mayor amplitud las características o cualidades cognitivas y personales de los individuos creativos; entre las que destaca originalidad, fluidez verbal, buena imaginación, creatividad

en un dominio, piensan en forma metafórica, uso imágenes, flexibilidad y habilidad de decisión y resolución de conflictos.

En relación a Buzan (2003), este autor sí propone un conjunto de estrategias para ser realizadas de manera autodidacta que tienen el propósito de desarrollar y optimizar en el lector sus procesos creativos. Dichas cualidades coinciden en gran medida con las propuestas por Sternberg (1997). En este sentido, Buzan (2003), plantea un conjunto de estrategias para ejercitar y optimizar los procesos creativos que permite que las personas usen los dos hemisferios y que cada vez sean más, fluidos y flexibles, originales, asociativos, expresivos y asertivos

Una vez estudiadas estas teorías sobre la emocionalidad y la creatividad, es oportuno reflexionar sobre su aplicabilidad en los contextos académicos de educación formal. Al respecto, Galvis (2006), asevera que los contenidos de cualquier área pueden ser impartidos de forma creativa porque la creatividad es el modo como se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los contenidos y no el contenido en sí. Sin embargo, hay que destacar que no es igual enseñar creativamente que enseñar creatividad. La misma autora afirma que el desarrollo del pensamiento creativo requiere “desestructurar la realidad, procesarla y concebirla de manera distinta y reestructurarla para producir un resultado original y valioso” (p.8), es decir, para desarrollar la creatividad en los educando se requiere la aplicación intencional de procesos didácticos orientados al desarrollo de esta capacidad.

En este mismo orden de ideas, pero llevándolo a la emocionalidad hay que tener presente que no es igual desarrollar una clase bajo un ambiente emocional positivo que enseñar educación emocional, al respecto Bisquerra (2010), señala que la educación emocional implica que el educando desarrolle competencias emocionales tales como: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. Es decir, no basta con que el escenario académico sea alegre y divertido, la intención es ir más allá y que el educando desarrolle las competencias ya descritas. He aquí el gran reto

del sistema educativo en la actualidad, según lo señalado por Galvis (2006) y Bisquerra (2010).

De acuerdo con lo expresado hasta ahora es evidente que del concepto de creatividad existen tantas perspectivas como teorías explicativas se han desarrollado. Las cuales se han agrupado a partir de sus características definitorias, la creatividad puede mirarse según Monereo y Palmi (1983), de las siguientes cuatro formas:

1. **Originalidad del producto:** entendida como la generación de un producto o resultado que no existía anteriormente.
2. **Contracorriente:** asumida como las respuestas o soluciones inesperadas dadas a problemas y que constituyen un rompimiento con las formas, alternativas o métodos anteriores.
3. **Proceso:** definido como el redescubrimiento de fenómenos ya existentes, pero que son enfocados y utilizados de manera distinta a lo habitual. Según Wollschlager (1976) citado por Monereo y Palmi (1983), es la capacidad de iluminar nuevas relaciones, de transformar las normas existente de tal forma que sirvan para la solución general de los problemas presentes en la realidad social.
4. **Capacidad mental:** entendida como generación de respuestas divergentes (pensamiento divergente) o variadas a partir de una información específica.

A estas cuatro perspectivas desde donde se puede estudiar la creatividad se le suma la visión social; al respecto, De la Torre (2003), afirma que la creatividad es un valor social, que viene marcado en la últimas décadas por nuevo espíritu, para este autor la creatividad debe salir de la vida familiar y académica para abrirse a la vida social. Desde esta visión, la creatividad está comprometida con la búsqueda de soluciones a problemas sociales, abierta a la vida, a la juventud, a lo cotidiano. Para De la Torre (2003), la creatividad no puede quedarse en el individuo, por el contrario debe traspasar la esfera social.

En resumen de acuerdo con lo planteado por De la Torre (2003), la creatividad no puede quedarse solo en las cuatro perspectivas propuestas por

Monereo y Palmi (1983), debe ir más allá. En este sentido, es importante de acuerdo a lo expresado por De la Torre (2003), que desde las universidades se propicié una creatividad menos academicista y más estratégica y actitudinal.

La emocionalidad y la creatividad en el ser humano

Como ya se mencionó, la emocionalidad y la creatividad en este estudio son asumidas como dimensiones del ser humano; en este sentido son oportunas las investigaciones de Gallegos (2001), Zubiri (2006), Martínez (2009) y Hernández-Jiménez (2015).

En cuando a Gallegos (2001), es un modelo educativo en el que entiende que el ser humano tiene seis dimensiones y que estas deben ser abordadas desde la educación holística:

- 1. Dimensión cognitiva:** referida a los procesos del pensamiento y al razonamiento lógico, para este autor los aspectos intelectuales deben ser cultivados con amor y respeto para que el educando haga un uso responsable de ellos.
- 2. Dimensión social:** abarca todo el aspecto social, el cual debe girar alrededor de la solidaridad, a las necesidades humanas compartidas, a la justicia, y al estímulo de una forma de pensar original y crítica
- 3. Dimensión emocional:** contempla todo lo vinculado con la inteligencia emocional y plantea que las emociones no pueden ser desvinculada de la razón
- 4. Dimensión física-corporal:** está orientada a la búsqueda del equilibrio o armonía mente-cuerpo y lo considera es un elemento importante para definir la calidad del aprendizaje, entendiendo que el movimiento corporal está ligado al buen aprendizaje;
- 5. Dimensión estética:** entiende la expresión artística la sensibilidad como clave en el desarrollo del educando para una vida feliz; asimismo, asume la creatividad como el motor de la imaginación y creación del ser humano.

- 6. La dimensión espiritual:** asumida como vivencia total y directa del amor universal que no debe confundirse con creencias religiosas, afiliación a iglesias, o defensa de dogmas. Está vinculada con los sentimientos de compasión, fraternidad y paz hacia todos los seres humanos

En cuanto a Zubiri (2006), lo primero que se requiera aclarar en la visión de este autor es la noción de ser, porque aborda las dimensiones del ser humano, no la realidad humana. No asume la idea de ser humano como sinónimo de realidad humana, pone de manifiesto la completa y correcta comprensión del hombre y expone de acuerdo con su criterio la solución a una serie de dificultades en las que ha incurrido buena parte de la filosofía occidental. En este sentido, establece que el ser humano tiene tres dimensiones:

- 1. Lo individual:** referida al carácter de la realidad humana que es la diversidad individual, parte del hecho que cada ser humano es único y lo reafirma frente a otros seres humanos que son igualmente únicos. En consecuencia, lo individual es el carácter de la realidad humana frente a sí mismo como una persona individual y diferente a los demás, aunque comparte con ellos un mundo histórico.
- 2. Lo social:** es lo concerniente a su relación con los demás y con la sociedad en general, está caracterizada por la capacidad del ser humano para establecer relaciones interpersonales y por su capacidad para interactuar colectivamente.
- 3. Lo histórico:** referida a la relación del ser humano con el tiempo y con la historia y caracterizada por la capacidad para comprenderse a sí mismo en su tiempo histórico y su influencia en el curso del mismo.

En relación a Martínez (2009) asume que el ser humano es un suprasistema sumamente complejo, pero relativamente integrado. Este nivel de integración armónica es lo que determina el grado de desarrollo y madurez de su personalidad, lo que a juicio del autor impone a la educación una tarea ardua y difícil en la cual los profesores suelen fracasar porque no cuentan con un conocimiento teórico-práctico de los diferentes niveles de las áreas a desarrollar;

en este sentido. Su trabajo trató de ilustrar las dimensiones del ser humano desde los enfoques psicológico y pedagógico.

Asimismo, el autor señala que el estudio de estas dimensiones es un punto importante para la comprensión de complejidad de los seres humanos y los desafíos que plantea para la educación. No basta que los profesores simplemente enseñen materias académicas; también deben comprender los diferentes niveles de desarrollo que contribuyen a la personalidad de una persona. Esto, incluye una variedad de factores, desde inteligencia emocional hasta habilidades sociales y autoconciencia. Para abordar estas dimensiones, el autor considera que los profesores deben tener una profunda comprensión teórica y práctica de la psicología y la pedagogía. Esto requiere un desarrollo profesional continuo y la voluntad de participar en una práctica reflexiva.

Para Martínez (2009) el ser humano, es un ser vivo, no es un agregado de elementos yuxtapuestos, es un todo que se encuentra integrado que constituye un suprasistema dinámico, conformado a su vez por varios subsistemas perfectamente coordinados; en este sentido, propone que la formación de un ser humano integral debe estar orientada al desarrollo de cinco dimensiones:

- 1. Lo neurofisiológico:** orientada al desarrollo biológico del organismo humano, entendiendo que este requiere de espacios agradables, de la naturales, de cuidados personales, de atenciones y de una dieta balanceada para la adecuada estructuración de las neuronas y conexiones sinápticas.
- 2. Lo cognitivo, inteligencia y creatividad:** orientada a la optimización de los procesos cognitivos, el pensamiento original creativo y productivo, entendiendo que no son acciones aisladas en las personas, sino que por el contrario forma parte de la personalidad, no como algo momentáneo que se entrena en un taller, en una actividad o situación determinada.
- 3. Lo psicológico, afectivo y social:** orientada a la comprensión y desarrollo de habilidades psicológicas, emocionales y sociales en el educando. Para ello, el profesor debe propiciar en sus clases ambientes

de alegría, felicidad y bienestar, con ausencia o disminución lo más posible de tensiones, estrés, amenazas y de ansiedad.

- 4. Lo moral, ético y de valores:** pone énfasis en los principios de la educación humanista. Se orienta a la unicidad de cada ser humano, entendiendo que este, posee una tendencia natural hacia su libertad, autorrealización y autodeterminación e integrado con sus procesos tanto cognitivos, como afectivos, con su conciencia y con apertura solidaria hacia los demás seres humanos, capacidad de originalidad y creatividad, y jerarquización de sus valores y dignidad personal.
- 5. Vocacional y Profesional,** debe estar orientada al crecimiento personal del educando a su emancipación y al desarrollo profesional de acuerdo a vocación, gusto, habilidades y destrezas.

El trabajo de Martínez (2009) supone una Educación Humanista, entendida y practicada desde la riqueza de la dotación que posee todo ser humano, asumiendo a cada educando como un ser individual que ocupa un lugar en sociedad pero con sus propias particularidades. Estas no solo deben ser respetadas sino desarrolladas bajo la premisa de que una educación desde esta corriente se centra en la creencia de que cada ser humano posee su propio conjunto único de habilidades, talentos y características que deben ser comprendidas, cultivadas y optimizadas. Este enfoque de la educación reconoce que cada educandos es un individuo con su propio lugar en la sociedad y sus propias necesidades y fortalezas específicas.

Por último, el modelo de Hernández-Jiménez (2015), constituye una propuesta que gira alrededor de la identificación de la vida con el conocimiento y la considera como origen y propósito de la educación. Entiende que el ser humano es multidimensional y que esta característica debe ser desarrollada en el aula de clases. En este sentido, el autor propone cuatro dimensiones:

- 1. El cuerpo:** es la dimensión biológica, está orientada a la formación de un individuo sano y en bienestar. Implica una buena salud física integrada por aspectos como nutrición adecuada, ejercitación física,

recreación, salud preventiva, entre otras, en pro de la calidad de vida del educando está orientado a cultivar un “cuerpo sano”.

2. **El alma:** es la dimensión mental, destinada al cultivo de la razón, la autoconciencia, las emociones y los sentimientos, en el mismo sentido del “cuerpo sano”, se tendría presente el ideal de “mente sana”. Esta dimensión abarca todo lo vinculado a las ciencias humanas y la comprensión del «yo», más allá de la realidad exclusiva del cuerpo.
3. **El espíritu:** denominado dimensión espiritual y destinada al desarrollo de lo ético, lo estético, lo moral y hasta tecnológico, sin caer en doctrinas religiosas, entendiendo que una experiencia espiritual es una absoluta unidad de la mente y el cuerpo
4. **La comunidad:** es la dimensión social que asume al individuo como parte de una sociedad en la que debe aprender a insertarse asertivamente. En esta dimensión, está incluida la habilidad de la comunicación y asume que esta va más allá de simplemente aprender a comunicarse, está orientada al desarrollo de redes comunicacionales de acuerdo a sus intereses particulares, partiendo del hecho que cada persona necesita individual y colectivamente transformar datos en información y está en sabiduría, como parte del proceso de conocer, vivir y convivir en sociedad.

La propuesta de este autor es totalmente educativa está orientada al desarrollo integral desde las aulas de clases como tarea primordial y urgente de la educación actual; para ello, propone propiciar acciones que favorezca las diferentes manifestaciones artísticas y tecnológicas, su comprensión, reflexión y valorización como proceso vitales, que están íntimamente relacionados con la vida y que, por lo tanto, deben ser expresadas de manera abierta.

Las investigaciones de Gallegos (2001), Zubiri (2006), Martínez (2009) y Hernández-Jiménez (2015) constituyen un importante aporte para el estudio de las dimensiones humanas, sus trabajos arrojan luz sobre la compleja relación entre los seres humanos y el mundo que les rodea, destacando la necesidad de

un enfoque más integral del ser humano. En la tabla 6 se resume lo expresado por estos autores.

Tabla 6

Dimensiones del ser humano

| | Gallegos (2001) | Zubiri (2006) | Martínez (2009) | Hernández-Jiménez (2015) |
|--|--|--|--|--|
|  ¿Quién es el autor? | Psicólogo nacido en México y autor de Educación Holista. | Filósofo español, considerado uno de los más importantes del siglo XX y su obra ha influido en varios campos, entre ellos la teología, la antropología y la ontología. | Pedagogo, psicólogo y pensador venezolano de origen español. | Profesor costarricense Doctor en Ciencias de la Educación |
|  Fundamento | Entiende al ser humano como un ser holístico que debe desarrollar todas sus dimensiones para una vida feliz | Aborda la complejidad del ser humano, no asume la idea de ser humano como sinónimo de realidad humana. | Entiende al ser humano como un individuo integral al que la escuela debe formar en todas sus dimensiones | Asume al ser humano como un individuo integral al que el sistema educativo debe formar en todas sus dimensiones |
|  ¿Qué abarca? | Entiende al ser humano como un ser holístico que debe desarrollar todas sus dimensiones para una vida feliz | Aborda la complejidad del ser humano, no asume la idea de ser humano como sinónimo de realidad humana. | Entiende al ser humano como un individuo integral al que la escuela debe formar en todas sus dimensiones | Asume al ser humano como un individuo integral al que el sistema educativo debe formar en todas sus dimensiones |
|  Componentes | 1. Dimensión cognitiva 2. Dimensión social 3. Dimensión emocional, 4. Dimensión física-corporal 5. Dimensión estética 6. La dimensión espiritual, | 1. Lo individual 2. Lo social 3. Lo histórico | 1. Lo neurofisiológico 2. Lo cognitivo, inteligencia y creatividad 3. Lo psicológico, afectivo y social 4. Moral, ético y de valores 5. Vocacional y profesional | 1. El cuerpo 2. El alma 3. El espíritu 4. La comunidad |
|  Crítica | Propone la educación holista como un proceso de reestructuración e innovación, como una nueva visión. | El un modelo que le da importancia al proceso creativo dentro de cada una de las inteligencias múltiples, más no establece como ser creativo. | Es un modelo educativo que comprende la formación del ser humano desde una perspectiva humanística. No establece los lineamientos para ser aplicado en aula de clase | Es un modelo educativo que plantea el desarrollo integral del estudiante; aunque no aborda como puede ser desarrollado en el aula de clases. |

Fuente: Elaboración del autor a partir de los modelos de Gallegos (2001), Zubiri (2006) Martínez (2009) y Hernández-Jiménez (2015)

En la tabla 6 se exponen los modelos Gallegos (2001), Zubiri (2006), Martínez (2009) y Hernández-Jiménez (2015), el torno a trabajo Gallegos (2001) asume al ser humano como un ser holístico que debe desarrollar todas sus seis dimensiones para una vida feliz. Zubiri (2006), contempla solo tres dimensiones, no asume al ser humano como sinónimo de realidad humana. Martínez (2009) y Hernández-Jiménez (2015), plantea cada uno un modelo educativo aunque ambos afirman que las dimensiones que proponen deben ser desarrolladas desde las aulas de clases, no dejan claro una metodología para ello.

Aproximación a la vinculación entre la emocionalidad y la creatividad y su importancia en la formación docente

Según Buzan (2003) la inteligencia creativa se puede desarrollar en la medida que se ejercita la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la asociación de ideas. Lo que vincula la inteligencia emocional con la inteligencia creativa en tanto ambas requieren que el individuo sea flexible, original, fluido y empático. Esta última, demanda del individuo que expanda y asocie sus ideas, para poder lograr ser verdaderamente empático con los demás.

En el manejo de emociones, la automotivación y la empatía a la que hace referencia Goleman (1995), están también presentes en el desarrollo de la inteligencia creativa, porque el manejo adecuado de emociones influye en la autoseguridad, autoestima y creatividad. Según Buzan (2003), se ancla en la seguridad personal, y esto se deriva de manejar adecuadamente sentimientos, emociones e ideas propias. Mientras que la automotivación garantiza llegar al nivel de confiar plenamente en las ideas propias, además de disfrutar el momento de gratificación producto de la ejecución efectiva de dichas ideas; lo que, conduciría a una plenitud creativa. Y por último la empatía, puede conducir a entender que quieren o desean los demás, a estados de solidaridad con ellos y sus necesidades permitiendo el desarrollo de proyectos creativos basados no en las necesidades propias, sino del entorno.

Por otro lado, las habilidades emocionales a las que hace referencia Goleman (1995) y según Gardner (1988), están ubicadas en ambos hemisferios cerebrales tal y como las habilidades creativas identificadas por Buzan (2003). Las personas con una emocionalidad desarrollada suelen, según Goleman comunicarse de manera asertiva lo que implica además una optimización de la inteligencia lingüística en la que según Gardner (1988), se usan los dos hemisferios del cerebro. Esto estaría vinculado con la habilidad de comunicar las ideas creativas de manera asertiva y libremente tal y como lo plantea Buzan (2003).

Goleman (1995) manifiesta que la inteligencia emocional se halla en la epigenética de cada persona, por lo que se puede activar y desactivar, de acuerdo al entorno emocional y social en el que se desenvuelva cada individuo, influyendo considerablemente el contexto y la forma en que cada persona crece y se educa,

quedando demostrado que según el autor la inteligencia académica poco tiene que ver con la inteligencia emocional; en el mejor de los casos, solo aporta un 20% de los factores determinantes del éxito.

En cuanto a la inteligencia creativa Buzan (2003), indica que está compuesta por una serie de factores; tales como flexibilidad, originalidad, fluidez, innovación y expresión de ideas asertivamente. Pero además agrega que estos se pueden desarrollar y mejorar en la medida que se ejercitan, porque funcionan como un músculo, mientras más se usan más se desarrollan.

Aquí radica el auténtico poder y magia de la emocionalidad y la creatividad; puesto que, de acuerdo a lo expresado por Goleman (1995), Buzan (2003) y Tovar (2019), ambas responden a esa plasticidad cerebral donde a partir de cualquier estímulo, práctica y aprendizaje constante crea cambios, lo que permite el desarrollo de nuevas conexiones en cada uno de los factores y por ende en los elementos de ambas inteligencias.

Autores como Goleman (1995), Bisquerra (2010) y Buzan (2003) coinciden en la importancia de educar a los educando a través de estos enfoques. Entendiendo que toda persona debe ser capaz de crear nuevos contextos válidos y significativos tanto en emocionalidad, como en creatividad.





Para Goleman (1995) y Buzan (2003), la emocionalidad y la creatividad respectivamente son desarrollables; por lo que, ambos coinciden que es cuestión de voluntad, constancia y de aplicar de manera constante y sistemática las claves planteadas por cada uno en sus modelos. En el mundo actual, acelerado y cambiante, se ha vuelto cada vez más importante centrarse en el desarrollo de la emocionalidad y la creatividad de los educandos.

Como sugieren los autores, la educación debe incorporar enfoques que ayuden a los educandos a crear contextos nuevos y válidos. Esto significa, que la academia debe ir más allá de simplemente enseñar contenidos programáticos y optimizar los procesos de memorización; debería, centrarse en desarrollar habilidades útiles para ser aplicables en diferentes contextos. Este enfoque permite a los estudiantes trabajar en problemas del mundo real y crear soluciones utilizando el conocimiento y las habilidades que han

aprendido en clase. Los planteamientos de Goleman (1995) y Buzan (2003), se resumen en la tabla 7.

Tabla 7

Claves para el desarrollo de la inteligencia emocional y la inteligencia creativa

| | Goleman (1995) Inteligencia Emocional | Buzan (2003) Inteligencia Creativa |
|---|---|---|
|  Emociones, pensamientos e ideas | 1. Detectar las emociones y sentimientos Supervisar lo que se piensas para gestionar el comportamiento | 1. Equilibrar las emociones 2. Asociar siempre unas ideas con otras |
|  Expresarse | 3. Ampliar el lenguaje emocional, no es suficiente decir “estoy triste” hay que ser bien concreto y detallar las razones por que se está triste. 4. Expresarse asertivamente | 3. Expresar sin miedo las ideas 4. Ejercitar las diferentes destrezas de ambos hemisferios 5. Desarrollar la habilidad de expresión en diferentes áreas: pintura, escritura, baile y/o canto. |
|  Autoconocimiento | 5. Aprender a conocerse y automotivarse | 6. Identificar los auto procesos creativos 7. Ejercitar la creatividad |
|  Relaciones personales | 6. Identificar ¿por qué? y ¿para qué? del comportamiento de los demás para así poder comprenderlos 7. Mejorar las habilidades sociales | 7. Aceptar y respetar la manera de pensar de los demás. |

Fuente: Elaboración del autor a partir de los planteamientos de Goleman (1995) y Buzan (2003)

En la tabla 7, se evidencia de acuerdo a lo planteado por los autores las similitudes de ambas inteligencias en relación a las emociones, pensamientos e ideas, vinculadas al individuo, al modo de expresar asertivamente dichas ideas; al autoconocimiento emocional y de los procesos creativos, así como sobre las relaciones personales, vinculadas con la aceptación de las ideas, pensamientos y sentimientos de los demás. Asimismo, es oportuno destacar que ambos autores coinciden en que desde la escuela se deben desarrollar estas inteligencias, aunque no determinan cómo hacerlo.

En torno a la idea del desarrollo emocional en las aulas de clases, Pacheco-Salazar (2016) señala que la formación docente desde la emocionalidad es la vía para el desarrollo de esta dimensión. Así puede potenciarse el crecimiento integral del profesional de esta

área, de manera que pueda convivir armónicamente consigo mismo, con sus colegas y con los educandos. Igualmente, la autora afirma que fomentar la gestión emocional en los profesores contribuye a optimizar su formación integral al mejorar su creatividad, autonomía, empatía y afectividad, por lo que asevera que la educación emocional debe ser un proceso educativo permanente que busque aumentar el bienestar del profesorado y de los futuros educandos a su cargo. En este mismo orden de ideas, Bisquerra (2005), agrega que la educación emocional pretende potenciar el desarrollo emocional de los estudiantes como complemento indispensable de su desarrollo cognitivo y social contribuyendo de manera efectiva en el desarrollo integral de su personalidad.

En cuanto a la creatividad dentro de los procesos de aprendizaje, Galvis (2006), asevera que los contenidos de cualquier área pueden ser impartidos de forma creativa. En este sentido, la creatividad es el modo como el docente aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada uno de los temas de las distintas asignaturas y no el contenido en sí. Delgado (2012), agrega que es imprescindible formar profesionales de la educación capaces de enfrentar los desafíos de la actualidad. Deben caracterizarse por ser innovadores y planificar propuestas educativas integradoras, reflexivas, autónomas y creativas a la par de los cambios educativos y de la sociedad; en consecuencia Delgado (2012), sugiere que la formación docente desde los primeros semestres propicie un desempeño profesional independiente y creativo.

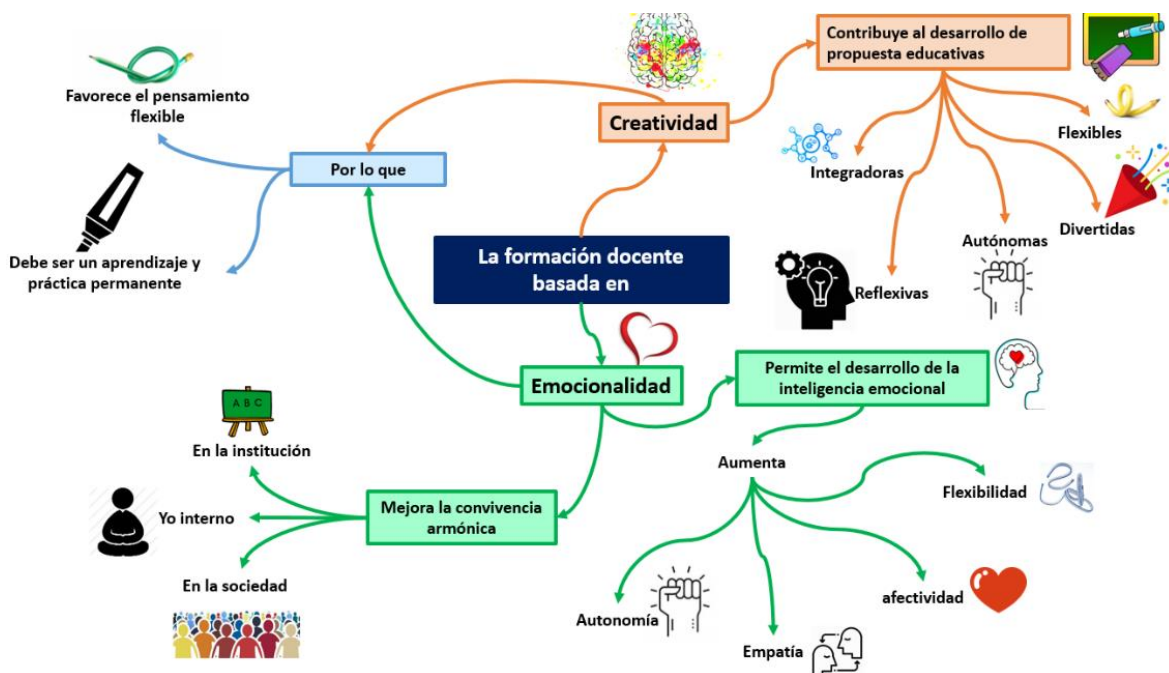
En este sentido, De Lella (1999) señala que la formación docente es un proceso permanente de adquisición de conocimientos habilidades y valores para el desempeño de actividades académicas en las diferentes áreas. Esta formación abarca la modelación de las prácticas y de pensamientos, manejo de estrategias de acción técnico-profesionales que influyen directamente la socialización laboral. Por ello, y de acuerdo a lo planteado por De Lella (1999), la formación docente no se puede limitar a las etapas iniciales de la carrera, sino que también debe verse como un proceso continuo a lo largo de la vida profesional, por lo que las intuiciones educativas donde se desempeñan, también juegan un papel importante en dicha formación continua.

Los profesores deben estar preparados para adaptarse a circunstancias cambiantes, como nuevos planes de estudio, avances en la tecnología educativa y las propias transformación del educando, tanto individuales, como colectivas. En

consecuencia, es importante que los profesores participen en un desarrollo continuo, que puede tomar la forma de talleres, cursos, conferencias y oportunidades de aprendizaje de diferentes modalidades y formatos. Haciendo una analogía de lo planteado hasta ahora en lo vinculado a la formación docente desde la emocionalidad y la creatividad se expone la figura 4.

Figura 4

Formación docente basada en emocionalidad y la creatividad



Fuente: Elaboración del autor a partir de los trabajos de Pacheco-Salazar (2016), Bisquerra (2005) , Galvis (2006), Delgado (2012) y De Lella (1999)

En la figura 4 se evidencia la importancia de que la formación docente este basada en el desarrollo de la emocionalidad y la creatividad. Ésta contribuye con el desarrollo de profesionales de este campo más flexibles, innovadores, empáticos, afectivos, alegres, divertidos y autónomos, lo que mejora su convivencia armónica, con su «yo» interno, con la institución y con la sociedad en general, favoreciendo el pensamiento flexible ante las diferentes situaciones que debe enfrentar un profesor tanto en su vida laboral, como en el ámbito personal.

Al respecto, Bisquerra (2005) afirma que la Educación Emocional pretende potenciar el desarrollo emocional de los educando como complemento indispensable de su desarrollo cognitivo y social contribuyendo de manera efectiva en el desarrollo integral de su personalidad.

En este mismo orden de ideas, la UPEL (2018) como principal institución en la formación de profesores de Venezuela, en sus políticas educativas afirma que dicha formación será integral y habilitará acciones para la promoción de acciones transformadoras de la realidad educativa nacional, orientadas al desarrollo de competencias pedagógicas cónsonas con la realidad actual, nuevas tendencias pedagógicas, perspectivas e innovaciones vinculadas al quehacer académicos y a las investigaciones socio-educativas afines a la vanguardia del conocimiento.

El Diseño Curricular de la UPEL (2015), en sus competencias genéricas, plantea algunas vinculadas con el desarrollo de la emocionalidad y la creatividad, aunque no de manera explícita, por esta razón es oportuno resaltarlas:

La primera competencia está relacionada con la valoración del ser humano desde sus contextos y perspectivas de acción y la segunda está principalmente vinculada con el compromiso consigo mismo, con su profesión y con la sociedad en general. Ambas competencias contribuyen con el autoconocimiento y el desarrollo de la empatía, habilidades claves en el desarrollo de la emocionalidad.

La cuarta competencia se vincula con la capacidad de responder de manera pertinente a las problemáticas socioeducativas de su contexto, tanto local como global desde la investigación como una forma acción creativa e innovadora y la décimo primera está orientada a reconocer la importancia de respetar la diversidad, al medio ambiente, el saber popular, el acervo cultural y las creencias, generando acciones innovadoras que permitan su conservación lo cual influye de manera positiva en el desarrollo de la empatía y la creatividad.

El desarrollo de estas competencias requiere que el profesor en formación se valore a sí mismo y a los demás, que estime y respete las diferencias de pensamiento y que además, reflexione de forma creativa sobre su realidad tanto local, como global. En este sentido, cobra importancia lo planteado por Bisquerra (2005), Goleman (1995) y Buzan (2003) en cuanto al desarrollo de competencias emocionales y creativas en el

profesorado, de modo que estos puedan trabajar con los educandos las competencias propias de estas dimensiones de desarrollo humano, sin importar cuál sea el área del conocimiento que se esté abordando.

Lo anterior, requiere que el docente en formación tenga un sentido positivo de autoestima y respeto por los demás, independientemente de sus diferencias. Esto es especialmente importante en el aula, donde la diversidad está presente en diversas formas, como antecedentes culturales, lingüísticos y socioeconómicos.

La emocionalidad y la creatividad desde la neurociencia

Acerca de las diferentes tipos de emociones mencionadas por Goleman (1995), Chóliz (2005) y Ekman (2017), es oportuno destacar que son una parte primordial de la base e integralidad del ser humano; por ello la necesidad de incluirlas de acuerdo con lo señalado por Pert (1997), Tovar (2016), González (2022) y Bisquerra (2000; 2005 y 2010), en el quehacer pedagógico. Esto contribuye a que se produzca un desarrollo integral en el estudiante. Al respecto, Mora (2017), asevera que el cerebro aprende solo cuando hay emoción, con esta sencilla idea, el autor resalta la necesidad de tomar en consideración las emociones para generar aprendizajes completos y verdaderamente significativos.

De acuerdo con lo planteado por Mora (2017) el manejo emocional resulta indispensable para llegar a un desarrollo integral del educando no solo a nivel académico sino también en el ámbito personal de manera tal que sea perdurable en su vida diaria. De este modo, el autor entiende la emoción como una reacción fisiológica que se genera en el cuerpo ante los cambios que se producen frente al entorno de cada persona, basándose en las experiencias, las cuales ayudan a percibir y valorar cada situación.

En lo que referente a la creatividad, tal y como se mencionó anteriormente existe una multiplicidad de definiciones expresadas por diferentes autores con el propósito de dar respuesta a la complejidad de este concepto. Por ejemplo, Gardner (1988), manifiesta que se puede ser creativo en cualquier campo y en una sola de las diez inteligencias, mientras que Goleman, Kaufman y Ray (2000), consideran la creatividad como una vinculación con el espíritu creativo, con la musa esquiva de las buenas y en

ocasiones geniales ideas. En este mismo orden de ideas, Puccio (1999), afirma que la educación debe estar orientada no tanto a crear genios, sino más bien de fomentar el pensamiento creativo cotidiano, que permita a los educandos y futuros profesionales adultos ser más eficaces; razón por la cual considera necesario enseñar en el aula de clases habilidades de pensamiento divergente ya planteadas por Guilford (1950), porque todo profesional debe tener competencias creativas, teniendo presente que la creatividad también implica que las ideas sean prácticas y persuasivas; es decir, que un objeto o idea creativa tenga un propósito y una ventaja lógica.

En cuanto a la neurociencia aplicada a la educación autores como Tovar (2016) y Mora (2017), manifiestan que resulta innegable reconocer que gran parte del aprendizaje de cualquier persona se produce dentro del ambiente académico; por ello, se hace necesario el conocimiento por parte del profesorado sobre aquellos aspectos que engloba la neurociencia aplicada a la educación, de manera tal que pueda introducirlos en su quehacer pedagógico para optimizar el aprendizaje de los educandos a su cargo.

La neurociencia, también denominada ciencia neuronal, es el estudio del desarrollo, la estructura del sistema nervioso y su impacto en el comportamiento de las personas, en realidad, dentro de este campo confluyen varias disciplinas, tales como, la biología, la fisiología y la química, pero es aplicable a cualquier área, además hay evidencias de los puntos de convergencia de aplicabilidad de la neurociencia, entre ellas la educación. Al respecto, Rosel et al. (2020), señalan que la Neurociencia debe tomar cada día más relevancia en el ámbito educativo, debido que da indicios de cómo funciona el cerebro y su influencia en el comportamiento humano, la convergencia de las evidencias de diferentes campos científicos ha contribuido de manera significativa para comprender los diversos comportamientos del ser humano, visibiliza detalles acerca del aprendizaje y el desarrollo que han contribuido para formar un cuadro más completo de cómo ocurre el desarrollo intelectual.

En la actualidad la neurociencia está dominando diversas áreas de estudio y esto se puede ver reflejado inclusive en el neuromarketing, neuroestética, neuropsicología, neuroventas, donde se utiliza la información que se tiene hasta el

momento sobre el cerebro en determinados momentos. En el caso particular de la educación no escapa de esto y se habla pues en este campo:

1. **Neuroeducación:** entendida por Betegón (2022) como un método que arroja luz sobre el conocimiento desarrollado por las neurociencias, las ciencias de la educación y disciplinas como la psicología y la pedagogía, dinámica que permite descubrir datos importantes sobre el proceso de aprendizaje, utilizando el conocimiento de la actividad cerebral para mejorar la práctica de la enseñanza.
2. **La neuropedagogía:** según Gonzabay y Mejía (2020) es un método que se apoya en el estudio y análisis de la actividad cerebral y propone entender su evolución como un órgano, que requiere de las emociones, la motivación, la lúdica y el juego para su desarrollo.
3. **Neurodidáctica:** asumida por Paniagua (2013) como una rama de la pedagogía fundamentada en la neurociencia, que brinda una nueva orientación a la educación. Es una combinación de ciencias cognitivas y neurociencias con la educación y tiene como objetivo diseñar estrategias didácticas y metodológicas más efectivas que no solo proporcionen un marco teórico y filosófico, sino que también promuevan un mejor desarrollo cerebral y, por ende, un mejor aprendizaje en los educandos.

Sobre este tema, de la neurociencia aplicada a la educación la UNESCO (2015) señala que esta permite ver que aún hay mucho que investigar y recorrer. Asimismo, la UNESCO (2022b) manifiesta la importancia de la neuropedagogía como una herramienta para desarrollar aprendizajes significativos y su influencia en el binomio emoción y aprendizaje, resaltando la importancia de involucrar al educando de manera participativa en su proceso de aprendizaje. En este mismo orden de ideas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2007) consideran que es el nacimiento de una ciencia del aprendizaje, que permite estudiar y comprender el cerebro abriendo nuevos horizontes a la investigación educativa dando pasos hacia la comprensión del comportamiento estudiantil, al entender sus emociones, motivaciones, limitaciones, interacciones sociales, creatividad, memoria entre otros.

Al respecto, el Centro Europeo de Posgrado (CEUPE, s/f) afirma que, para construir espacios de aprendizaje competentes, la neuropsicología se basa en una serie de principios útiles para garantizar aprendizajes verdaderamente significativos y permanentes: a. Emociones, b. Motivación, c. Respeto por los ritmos del cerebro para aprender; d. aprendizaje y memoria, e. Interacción social, f. Movimiento físico y g. Ambiente del aula.

En esta misma línea de pensamiento, López (2019) agrega que la neurociencia aplicada a la educación, tanto como la afectividad son esenciales, el fortalecimiento del bienestar emocional, beneficiando el sentido de identidad, el ejercicio de la ciudadanía, la coexistencia social y democrática. Estas determinan la productividad académica, tanto como calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En este mismo orden de ideas, González et al. (2021), manifiestan que integrar la perspectiva de la neurociencia en la formación del profesorado, mejora significativamente su desempeño en las aulas, porque le proporciona los recursos necesarios para crear una práctica educativa innovadora, creativa y conectada con las necesidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de los educandos.

Es así como, queda en evidencia que las herramientas neurocientíficas en el ámbito académico contribuyen con la maduración y entrenamiento de diversas zonas cerebrales, por lo tanto, su uso determina aspectos clave en la evolución educativa, la gestión y regulación de emociones, favoreciendo el clima escolar y por lo tanto mejorando la convivencia, proceso que favorece la salud mental de los educandos. Siguiendo lo planteado por CEUPE (s/f) a, López (2019) y González et al. (2021) se asume que las emociones y la creatividad juegan un papel importante dentro de la neurociencia aplicada a la educación.

Bases legales

La ONU (2015) en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030, establece un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene el objetivo de fortalecer la paz y la justicia de manera universal los objetivos relevantes para esta investigación son el 3, 4 y 11 los cuales establecen lo siguiente: el tercero está orientado a asegurar una vida saludable y promover el

bienestar para todos; el cuarto se encuentra destinado a garantizar una educación para todos de calidad, inclusiva y equitativa que promueva las oportunidades de aprendizaje permanente para todos y el onceavo: Conseguir que las ciudades y los asentamientos humanos de los países miembros sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles. Entendiendo el asentamiento como la formación de comunidades.

Asimismo, la UNESCO (2021) invita a los profesores a reimaginar la educación, entendiendo que esta ha desempeñado durante mucho tiempo un papel fundamental en la transformación de las sociedades humanas. Es la que conecta al mundo y sus sociedades, abre nuevas posibilidades y refuerza las capacidades de diálogo y acción, pero el mundo actual demanda formar futuros pacíficos, justos y sostenibles; para ello, es necesario transformar la educación, esto demanda un cambio y la innovación a gran escala, un nuevo contrato social para la educación mediante millones de actos individuales y colectivos: actos de valor, liderazgo, resistencia, creatividad y cuidado en el que se pueda recoger las inquietudes y aspiraciones de todos los involucrados en el hecho educativo que permita el desarrollo de instituciones académicas sostenibles y creativas.

Del mismo modo la UNESCO (2022), llama a incorporar lo socioemocional como elemento clave para la recuperación educativa. Para lo cual, es fundamental establecer un diálogo genuino con los educandos y las comunidades educativas que permita al igual que lo afirma UNESCO (2021), recoger y comprender las inquietudes y aspiraciones de los principales agentes en el quehacer pedagógico (educandos) y desde ahí repensar la educación

Esto no es algo nuevo, ya la UNESCO (1998), solicitaba que los países poco desarrollados debían establecer estrategias en la educación universitaria que minimicen el exilio de la inteligencia y propicien la formación de un ciudadano crítico y creativo.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su artículo 102 establece que la educación es un derecho humano y un deber fundamental, esta tiene como finalidad desarrollar la creatividad de cada ciudadano y que este tenga derecho al pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática

fundamentada en el valor de la ética del trabajo. Y en el artículo 103 se afirma que toda persona tiene derecho a una educación integral y de calidad.

La Ley de universidades (1970) establece en su artículo 145 que la educación universitaria estará orientada a la formación integral del futuro profesional y el 146 declara que las instituciones de este nivel son las responsables de indicar las orientaciones fundamentales para mejorar la calidad general de la educación en el país.

En este mismo orden de ideas UPEL (2018) en sus políticas educativas determina que la formación del profesorado será integral y habilitará acciones para la promoción de acciones transformadoras de la realidad educativa nacional.

MOMENTO III INCUBACIÓN

*"Nunca dejes que nadie te diga que no puedes
hacer algo"*

Gabriele Muccino (2006)

Película En busca de la felicidad

En este apartado se expondrá la metodología que se utilizó para esta investigación, considerando la posición paradigmática, dimensión onto-epistemológica, metodológica, axiológica y teleológica, el método y diseño de la investigación, recolección y procesamiento de la información, criterios de rigurosidad, fases y cronograma de la investigación.

Posición paradigmática

El término paradigma es definido como la manera de ver las cosas y está asociada directamente con los valores, creencias, concepciones e individualidades o particularidades del investigador. Al respecto, Kuhn (1971) manifiesta que un paradigma es un sistema de creencias, principios, valores y/o premisa que fijan la perspectiva con la que una determinada comunidad científica o investigador observa la realidad. Asimismo, establece el tipo de preguntas y problemas a estudiar y los métodos y técnicas para dar respuestas y soluciones. En consecuencia, el paradigma, según el autor, sustenta el objetivo y métodos de la investigación. Por lo tanto, es esencial comprender que un paradigma no es sólo un conjunto de herramientas o técnicas sino una visión del mundo completa que da forma a la comprensión del tema por parte del investigador. El paradigma

de un investigador está influenciado por diversos factores como la cultura, la educación, las experiencias y los prejuicios personales.

En el caso de esta investigación se abordó bajo el paradigma cualitativo el cual es entendido por Strauss y Corbin (2002), Van Maanen (1983) y Sandoval (1970), como estudios que tiene como objetivo obtener una comprensión profunda de un fenómeno o tema particular a través de la recopilación de información no numérica. Este tipo de investigación se utiliza a menudo en ciencias sociales, humanidades y otros campos donde es importante comprender el contexto y las complejidades del comportamiento humano.

En el caso de esta Tesis Doctoral se consolidó bajo el paradigma cualitativo, porque estudió la formación del docente en la UPEL-IPC, desde las dimensiones de la emocionalidad y creatividad, asumiendo que estas influyen directamente en el quehacer pedagógico; lo que, implicó una comprensión profunda del profesores y del docente en formación en su quehacer pedagógico en la sociedad actual.

Dimensiones de la investigación

Según Guba (1991), los planos del conocimiento ayudan al investigador a comprender la relación que existe entre él y la realidad estudiada. Son asumidos como los puntos de partida que determinan lo que es la investigación y cómo se va desarrollar. Al respecto, González (2005; 2008), afirma que, es la posición valorativa que el investigador tiene de sí mismo y de la realidad estudiada asumiendo su propia óptica y estableciendo una relación que le permita generar saberes en torno a ella. Para este proceso, según el autor el investigador debe emplear diferentes recursos conceptuales y procedimentales de diversas índoles, bajo una estrategia de actuación que está orientada hacia el logro de determinados objetivos. Asimismo, señala que el investigador debe dar respuestas a cinco planteamientos: la ontología, la axiología, la epistemología, la metodología y la teleología, porque estas cinco dimensiones responden al proceso investigativo. González (2005; 2008), configuran un Enfoque Pentadimensional que propone como herramienta para la interpretación del quehacer investigativo.

Dimensión ontológica

Esta dimensión corresponde al qué de la investigación, según González (2005; 2008) el investigador debe brindar respuesta que refieran a los ámbitos probables de indagación. Éstos pueden estar relacionados con el Mundo Natural y/o de las relaciones que el investigador tiene con el contexto estudiado, con el Mundo Social que son los vínculos dentro de dicho contexto, o al Mundo Vivido que se vincula a sus experiencias; de acuerdo a lo planteado por el autor, lo ontológico queda demarcado por el problema de investigación. Al respecto, Guba y Lincoln (1994), señalan que esta dimensión responde al qué se puede conocer de la realidad estudiada, en este sentido se debe evidenciar en el estudio la naturaleza de dicha realidad, de sus sujetos y de sus interacciones sociales.

En lo que concierne a esta dimensión, el presente estudio considera el mundo sensible que subyace en los profesores y docentes en formación de la casa de estudio del contexto investigativo, el cual se refleja en la realidad del mundo inteligible de cada uno de estos actores y se consideraron sus interacciones en el hecho educativo. En este sentido, parte de la noción de la realidad como una entidad compleja y dinámica que puede ser conceptualizada por los actores sociales que conforman el contexto estudiado; en este caso, los profesores y estudiantes (docente en formación) de la UPEL-IPC. Su realidad parte de la perspectiva o espacios cognoscitivos, se asumió esta realidad desde una perspectiva humanística, en la que se valoraron sus actores y sus vinculaciones, entendiendo que la realidad de cada actor depende de sus maneras de percibir, sentir y actuar.

Dimensión axiológica

La axiológico según Urban (1906), citado por Ferrater-Mor (1994), hace referencia a la naturaleza de los valores y juicios valorativos. Está orientada a dar respuestas sobre las preguntas de la naturaleza de los valores, su clasificación y sobre qué tipo de cosas tienen valor. En este mismo orden de ideas, González (2008), afirma que lo axiológico responde al por qué de la investigación. Esta dimensión se pregunta acerca del valor que se le atribuye al estudio, las razones o argumentos por los cuales se la considera valiosa, interesante, significativa o loable. En el caso de la presente Tesis Doctoral su valor radica en que busca comprender la formación docente de la UPEL-IPC en su ambiente natural,

cómo piensan y actúan los profesores y estudiantes (docente en formación), cuáles son sus actitudes, teorías y creencias implícitas, cómo perciben su propia praxis pedagógica y la preocupación por su formación en emocionalidad y creatividad y en función de dichas percepciones generar un constructo teórico a modo de propuesta para mejorar la formación docente en esta casa de estudio, partiendo de lo planteado por Bisquerra (2005) y Galvis (2006), que el mundo de hoy demanda profesionales de la docencia formados en emocionalidad y en creatividad, respectivamente.

Dimensión epistemológica

Para González (2005; 2008) lo epistemológico responde a las relaciones entre el quién y el qué de la investigación. En consecuencia, se relaciona con los vínculos entre el sujeto y objeto de estudio; es decir, con las relaciones que mantiene el investigador. Se asocia con la representación que él tiene del objeto de estudio en función de su pertenencia a la realidad investigada. Lo anterior, coincide con lo planteado por Guba y Lincoln (1994), quienes afirman que esta dimensión responde a cuál es la relación existente entre quien investiga y los actores investigados, entendiendo que esta vinculación debe estar expresada de acuerdo con la realidad y sin variaciones, para no alterar lo ontológica, es decir de forma objetiva.

En el caso de esta investigación, se sustenta en un estudio interpretativo. Según Neuman (1991) y Davison (2001), este enfoque se centra en la exposición de los significados, de las acciones humanas y de la convivencia social. Desde la perspectiva interpretativa, se hace referencia a formas concretas de percibir y abordar la realidad, que llevan a compartir posturas desde lo multireferencial cambiante, cuyas explicaciones son un producto social.

Lo interpretativo no sigue un plan metodológico predeterminado y rígido, porque el trabajo desarrollado, los hallazgos y las interacciones cambian según la dinámica establecida entre el investigador, los actores y las circunstancias de la realidad estudiada. Sin embargo, de acuerdo a lo expresado por Taylor y Bogdan (1996), no significa que carezca del rigor metodológico y el nivel de sistematicidad requerido en una investigación científica. En la presente investigación el poder interpretar esos significados, acciones y convivencia de los sujetos investigados a los que hace referencia Neuman (1991) y

Davison (2001), implicó un acercamiento con los profesores de diferentes especialidades de la UPEL-IPC y a estudiantes de pregrado (docente en formación), de semestres avanzados, desde una óptica compleja, multidimensional y transdisciplinaria lo cual implicó un conjunto de aspectos íntimamente involucrados presentes en su realidad, entendiendo al ser humano tal y como lo plantea Zubiri (2006), como un ente complejo que forma parte de una realidad. En consecuencia, se consideró el mundo sensible que subyace en los individuos, el cual se refleja en la realidad de cada uno de ellos, para generar teoría sobre la emocionalidad y la creatividad en la formación docente en la UPEL-IPC.

Dimensión metodológica

Para Guba y Lincoln (1994) lo metodológico hace referencia al cómo de la investigación. Para los autores esta debe ir en concordancia o dar respuesta de manera asertiva tanto a lo ontológico, como a lo epistemológico. Al respecto, González (2005; 2008), manifiesta que esta dimensión alude al cómo, es decir, a la forma o modo en que el investigador conduce el estudio o el quehacer investigativo. En consecuencia, está conformada por los principios, reglas, o normas con los que se procede, abarca lo temporal, lo instrumental y lo espacial, es decir el tiempo de duración de la investigación, las técnicas e instrumentos que se utilizaron, el contexto y actores estudiados.

En el caso del presente estudio, como ya se ha mencionado, es de naturaleza cualitativa, la cual, es asumida por Strauss y Corbin (2002), como aquel tipo de investigación que tienen como propósito la comprensión profunda de un fenómeno o tema a través de la recopilación de información no estadística. Al respecto, Martínez (2006), considera que estas investigaciones consisten en identificar la naturaleza profunda de la realidad estudiada, su estructura y las razones de su comportamiento evitando alterar el ambiente donde se realiza el estudio, o que facilita la búsqueda de información que fluyen de un contexto complejizado y de un grupo de actores que piensan, hablan, sienten y tienen sentimientos.

Dimensión teleológica

Según Wolff (1679-1754) citado por Ferrater-Mor (1994), lo teleológico hace referencia a la parte de la filosofía que explica los fines de las cosas, es decir el para qué. En este mismo orden, de ideas González (2005; 2008), entiende esta dimensión como el

fin último de la investigación. En este sentido, responde al para qué hacer investigación, se vincula con el compromiso que tiene el investigador de contribuir con el acervo de conocimientos de la Humanidad.

En el caso de este estudio, la intención es generar un constructo teórico que enfatice en la importancia y en el cómo desarrollar la creatividad y la emocionalidad en la formación docente en el mundo actual, entendiendo que este profesional en formación podrá replicar dicho conocimiento en los futuros educandos que estarán a su cargo, partiendo de lo ya planteado por la UNESCO (1996; 2021; 2022), que manifiesta la importancia de ir más allá de los contenidos programáticos y de lo expresado por Galvis (2006) y Bisquerra (2005), quienes expresaron la importancia de que el profesorado adquiriera competencias creativas y emocionales, respectivamente, que luego puedan replicar en los educandos, aunque no dejan claro cómo hacerlo ni manifiestan la vinculación entre emocionalidad y creatividad en la formación docente.

Método y diseño de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación se trabajó con método de teoría fundamentada, entendido Strauss y Corbin (2002), como un método de investigación en el que la teoría emerge desde la realidad objeto de estudio, siendo su principal objetivo describir dicha realidad para develar sus aspectos más importantes o relevantes para la investigación.

En concordancia con lo antes expuesto, en este estudio se trabajó con el método de teoría fundamentada, en virtud de que lo que se desea es estudiar la genealogía histórica de la emocionalidad y la creatividad desde las diferentes corrientes del pensamiento y su tratamiento en las teorías educativas contemporáneas, para luego contrastar estos resultados con las percepciones de los profesores y estudiantes (docente en formación), de esta casa estudio.

En cuanto al diseño y siguiendo lo propuesto por Glaser y Strauss (1967) y Hernández, Fernández y Baptista (2014) esta investigación es de diseño emergente basado en teoría fundamentada con un procedimiento de generación de teoría, donde los autores señalan que las investigaciones con este tipo de diseño tienen como rasgo principal que la información se puede categorizar a través de un proceso de codificación

que implica identificar los conceptos o códigos relevantes en el discurso para luego clasificarlos y agruparlos. En este tipo de estudio el investigador organiza dichas categorías relacionándolas entre sí, que a su vez representa la teoría emergente donde explica el proceso y fenómeno estudiado. En resumen, en estas investigaciones la teoría emerge de la realidad estudiada.

De acuerdo a lo expresado por Glaser y Strauss (1967) el diseño emergente basado en la teoría fundamentada es una metodología de investigación que se utiliza para interpretar información en diversos campos como las ciencias sociales, la psicología y la educación. Este diseño es diferente porque permite al investigador estudiar el fenómeno sin nociones preconcebidas sobre lo que puede surgir en su proceso investigativo, asegurando además que este, sea abierto y flexible, permitiendo que surjan nuevas ideas y conocimientos a lo largo de dicho proceso.

En este mismo orden de ideas, Charmaz (2012), propone la llamada Teoría Fundamentada Constructivista, que a diferencia de la propuesta por los autores anteriores, es una perspectiva que se distingue por dar mayor énfasis a la implicación que tiene el investigador junto con los sujetos de estudio en la construcción del conocimiento, dándole mayor importancia, tal y como sucedió en el presente estudio, a las creencias, experiencia y los valores de los informantes claves y el investigador.

Escenario e informantes claves

De acuerdo a lo expresado por Taylor y Bogdan (1996) describen el escenario de investigación como el espacio físico y social en el que el investigador realiza la recolección de la información a través de diferentes técnicas. En este sentido, el escenario hace referencia al espacio físico donde se presentan las relaciones bien sean conflictivas o armónicas dentro de un grupo social. Es oportuno mencionar que de acuerdo con lo planteado por estos autores, el contexto de estudio debe ser de fácil acceso para el investigador porque el escenario ideal es aquel donde el observador tiene más fácil acceso en tanto establece una buena relación inmediata con los informantes clave y recoge la información directamente relacionadas además, con los intereses investigativos, entendiendo que los estudio de naturaleza cualitativa tiene como propósito comprender la complejidad de los fenómenos sociales en su entorno natural.

Para Taylor y Bogdan (1996) el escenario puede ser un lugar particular o un grupo de personas con características compartidas, como una comunidad o un grupo cultural, en los estudios cualitativos, el entorno juega un papel crucial en la comprensión de los fenómenos sociales que se investigan.

En cuanto a los informantes clave, en la investigación cualitativa son un grupo de personas sobre el cual se recolecta la información necesaria para el estudio, sin que necesariamente esta sea representativa del contexto o grupo estudiado. Según Glaser y Strauss (1967), debido a que la investigación cualitativa es flexible, no se debería conocer a priori ni el tipo de informante ni el número. Esto debe ser fruto del proceso que se genera en la investigación, lo importante es el potencial o calidad de cada informante para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas de la realidad estudiada.

Los informantes clave, según los autores, son individuos que poseen una comprensión única y profunda del fenómeno estudiado. Se les considera expertos o conocedores de la realidad estudiada y se eligen específicamente por su capacidad para proporcionar información valiosa que puede no ser fácilmente accesible para otros informantes.

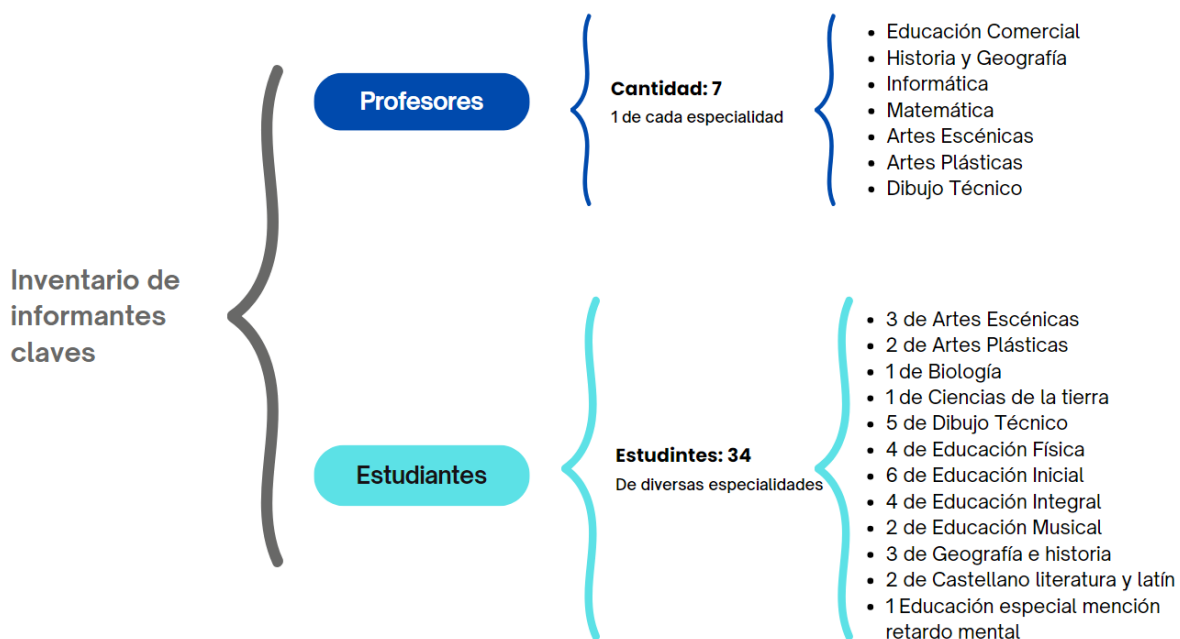
El uso de informantes clave es particularmente importante en la investigación cualitativa porque permite una comprensión más profunda y matizada de la realidad abordada. Estos pueden brindar explicaciones ricas y detalladas de sus experiencias y percepciones, lo cual puede ayudar al investigador a obtener una comprensión más integral del tema investigado.

En atención a lo planteado anteriormente se tomó como escenario para este estudio la UPEL-IPC y como informantes clave a profesores y estudiantes (docente en formación), de la misma casa de estudio, para seleccionar a los participantes comprometidos con la investigación se consideró el grado de participación y acercamiento con la investigadora y con la realidad estudiada; por ello fueron seleccionados en cuanto a los profesores, Coordinadores de Programa activos o salientes recientemente debido a que son lo que conocen la malla curricular en ambos diseños y tienen comunicación con los profesores de su especialidad lo que les da una idea de cómo trabaja cada uno. Se trabajó con 6 Coordinadoras de Programa y una Jefa de Departamento que durante muchos años ejerció el cargo de Coordinadora de Programa.

La selección de los profesores, respondió en primer lugar a que fueron los que se mostraron comprometidos con el proceso investigativo y en segundo lugar porque desde la quinta entrevista (técnica de recolección trabajada con los profesores, que se detalla más adelante), a criterio de la investigadora hubo saturación teórica; sin embargo, debido a que ya estaba pauta la sexta y séptima fueron realizadas y continuó la saturación. Entendiendo esto, de acuerdo a lo propuesto por Glaser y Strauss (1967), como el punto crítico en donde el investigador no encuentra nueva información en las expresiones de los sujetos investigados.

En cuanto a los estudiantes o docentes en formación con los que se trabajó la técnica de grupo focal, que se detalla más adelante, se consideraron de distintas especialidades y que tuvieran más del 50% de los créditos académicos aprobados en ambos diseños curriculares, se trabajó con 34 estudiantes. En la figura 5 se expone la distribución por especialidad de los informantes claves para ambos grupos (estudiantes y profesores)

Figura 5
Inventario de informantes claves



Fuente: Elaboración del autor a partir de la cantidad de informantes claves del estudio

Recolección de la información

Según Hurtado (2000), las técnicas de recolección de información abarcan procedimientos y actividades que le permiten a quien investiga conseguir toda la información necesaria para lograr el objetivo de la investigación. En este mismo orden de ideas, Bautista (2016b), manifiesta que la recolección de la información hace referencia a los procedimientos o actividades realizadas por el investigador con la intención de obtener la información necesaria para el logro de los objetivos del estudio. En este sentido, es la forma como el investigador se relaciona con los sujetos involucrados en el contexto estudiado para obtener de ellos información que requiere para el alcance de su propósito. Esta etapa según Hurtado (2000) y Bautista (2016b), es un componente crucial de cualquier proyecto de investigación en tanto sienta las bases para todo el estudio. En la presente Tesis Doctoral se utilizó como técnica para la recolección de la información la entrevista cualitativa, el grupo focal y la metáfora, siendo los informantes clave, como ya se mencionó, profesores y estudiantes (docente en formación) de la UPEL-IPC.

Entrevista cualitativa

En línea general la entrevista es asumida por Bautista (2016b), como una conversación entre dos o más personas, en la cual uno es el entrevistador (investigador) y el otro u otros el entrevistado. Según la autora, esta técnica es utilizada para recabar información de manera verbal a través de preguntas que propone el investigador. Al Respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014), manifiestan que esta técnica es una reunión para intercambiar información entre el investigador y los entrevistados, dichas reuniones deben estar dirigidas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes claves respecto a la realidad estudiada.

En lo que concierne a la entrevista cualitativa, Pérez-Serrano (2000), manifiesta que esta es una técnica de investigación que tiene como objetivo principal explorar y describir los fenómenos y comportamientos de interés del investigador. En este sentido, busca abrir horizontes y hacer la investigación más accesible a todos aquellos interesados en estas metodologías. Según Pérez-Serrano (2002), la entrevista cualitativa a diferencia de la entrevista estructurada, no sigue un guion preestablecido,

sino que se basa en una conversación abierta y flexible entre el entrevistador y el entrevistado, por cuanto el propósito es obtener información detallada y rica en matices sobre la perspectiva y experiencia del entrevistado para luego ir a la comprensión profunda de los fenómenos y la interpretación de la información recabada. Otra de las particularidades de esta técnica según el autor es su enfoque en la subjetividad y la experiencia personal, en lugar de buscar respuestas objetivas y universales. En consecuencia, es considerada una herramienta valiosa para explorar temas complejos y sensibles.

En este mismo orden de ideas, González-Vega et al. (2022), manifiesta que esta técnica busca comprender los fenómenos del mundo a través del punto de vista de los entrevistados y a partir de dichas perspectivas centrarse en sus experiencias y atribuirles significado.

En este estudio la entrevista se realizó tanto en modalidad presencial como virtual a través de plataformas digitales, de acuerdo a la disponibilidad del entrevistado para tal y como señala González-Vega et al. (2022), adentrarse en la perspectivas del entrevistado sobre el tema de estudio. En ambas modalidades de entrevista (virtual y presencial) se informó a los informantes clave el propósito de la misma. Se manifestó que la información suministrada solo sería utilizada para fines investigativos y que sería expuesto solo lo necesario para tal fin. Asimismo, se informó la finalidad de la grabación. En este sentido, se les explicó que esta era de carácter investigativo con la intención fin de brindarles confianza para que así se expresaran con libertad.

Para las entrevistas se utilizó el guion de entrevista (Ver Anexo A-1), sin que este se convirtiera en una camisa de fuerza, para conocer las perspectivas, opiniones y valoraciones de los profesores sobre la formación docente desde las dimensiones de la emocionalidad y la creatividad en la UPEL-IPC, lo que permitió de forma flexible indagar sobre: a. ¿Qué asumen los profesores entrevistados como emocionalidad y creatividad?; b. ¿Cómo es el proceso de formación docente dentro de la UPEL-IPC?; c. ¿Cuál es la percepción de los entrevistados sobre la formación docente desde la dimensión de la emocionalidad y la creatividad?; d. ¿Cómo hace el profesor de esta casa de estudio para desarrollar la creatividad y emocionalidad en el docente en formación?; y e. ¿Qué brinda la universidad al docente en formación en torno a su

desarrollo emocional y creativo?. Una vez que se realizaron las entrevistas se transcribieron, para luego pasar por el proceso lectura y relectura (línea por línea), lo que permitió identificar frases o expresiones clave que luego fueron codificadas.

Grupo focal

Es una técnica que tiene su origen en la sociología de mediados de siglo pasado y que pasa a tener en los años 70 un campo de aplicación principalmente en la investigación de mercadeo con el trabajo pionero de Merton (1987), el cual constituyó una técnica para investigar opiniones sobre asuntos sociales. En este sentido, se optó por esta técnica porque se quería conocer las percepciones e interacciones de los estudiantes de la UPEL-IPC (profesor en formación) en torno a la emocionalidad y la creatividad en la formación docente.

En el campo de la investigación Kidd y Parshall (2000), afirman que la idea del grupo focal no es elaborar una entrevista altamente estructurada, al contrario, debe trabajar con interrogantes que motiven a los participantes a expresarse libremente. Esto permite ir más allá de una mera interpretación de lo que estaba bien o mal en un tema determinado. Al respecto, Martínez (2004), manifiesta que esta técnica es colectivista más que individualista. Está centrada en la pluralidad y variedad de las actitudes, creencias y experiencias de participantes y debe desarrollarse en un tiempo relativamente corto. Esta técnica implica reunir a un pequeño grupo de personas para discutir un tema o cuestión en particular. Los participantes se eligen en función de sus características.

Para esta investigación se realizaron tres encuentros con los estudiantes de la UPEL-IPC que tuvieran más del 50% de Créditos Académicos aprobados. Se trabajó con 34 estudiantes de diversas especialidades los cuales fueron divididos en 3 subgrupos. El guion empleado (Ver Anexo A-2), para orientar el grupo focal tuvo la intención de conocer sus percepciones, opiniones, y experiencias, permitió indagar sobre: a. ¿Qué asumían los profesores en formación como emocionalidad y creatividad? b. ¿Qué les brindó la universidad para el desarrollo de su emocionalidad y creatividad? d. ¿Cómo consideran que se pudiera mejorar la formación docente en torno al desarrollo de la emocionalidad y la creatividad? e. Su opinión o percepción

sobre la formación docente desde la emocionalidad y la creatividad y f. ¿Cómo consideran que podría ser la formación docente de la UPEL-IPC desde la dimensión de la emocionalidad y la creatividad? Es oportuno destacar que se consideraron algunas interrogantes motoras, que se flexibilizaron de acuerdo a la dinámica de cada encuentro.

Metáfora

De acuerdo a lo planteado por Lakoff y Johnson (1980), una expresión metafórica no es más que la evidencia lingüística de una acción, objeto o fenómeno que ha sido entendido, conceptualizado o experimentado en términos de otro. En este sentido, para los autores la metáfora impregna la cotidianidad, no solo el lenguaje, sino también en el pensamiento y la acción y que la esencia de esta técnica es comprender y experimentar una cosa en términos de otra. Esto significa que, las metáforas no sólo se limitan al lenguaje, sino que también existen en los pensamientos y acciones de las personas. Las metáforas posibilitan el darle sentido a las experiencias relacionándolas con algo familiar.

En este mismo orden de ideas, según Rojas (2005), las metáforas no solo permiten entender la realidad en términos de otra, comprender conceptos abstractos en términos o palabras de otros ya conocidos o más comprendidos, sino que también estructura actitudes y acciones; es decir, afectan la forma como se percibe el mundo y la manera de actuar. Asimismo, Valenciano-Canet (2019), manifiesta que la metáfora puede constituir un medio de comunicación a través de comparaciones con las que se pretende poner en evidencia la naturaleza figurativa de los conceptos y de las experiencias cotidianas, con la intención de presentar el análisis de estas como una alternativa válida para explicar lo que se hace y las razones por las que se hace. La metáfora como opción metodológica para investigar y reflexionar acerca de la práctica pedagógica.

En atención a lo mencionado por los autores, se les preguntó a los informantes claves: a. ¿Con qué animal asociaban a un profesor creativo? y ¿por qué? Y b. ¿Con qué animal asociaban a un profesor con emocionalidad desarrollada? y ¿por qué? dichas preguntas se realizaron al final de cada entrevista y como última parte del grupo

focal. Se empleó la técnica de la metáfora para ampliar las cualidades porque los informantes clave habían mencionado sobre un profesor con emocionalidad y creatividad desarrollada y buscar con ello la saturación de la información.

La utilización de la metáfora permitió develar las cualidades de un profesor con pensamiento creativo y emocionalidad desarrollada. Es oportuno destacar que uno de los profesores manifestó que la pregunta de la metáfora le costaba mucho y una de las estudiantes no la realizó, manifestando que no podía comparar a ninguno de sus profesores con un animal. Lo que habla, en palabra de Serrano (2020), de su poco o bajo pensamiento creativo, partiendo del hecho que el autor asume esta técnica como un proceso propio del pensamiento creativo que se conforma por asociaciones de semejanza entre términos conceptuales

Interpretación de la información

Las investigaciones desarrolladas con metodología de teoría fundamentada se basan en dos grandes estrategias, la primera es el Método Comparativo Constante (MCC), el cual según Strauss y Corbin (2002), busca generar o descubrir una teoría o un esquema analítico abstracto de un fenómeno que se relaciona con una situación y un contexto particular.

Los pasos que se establecen para la producción teórica formal en el MCC según Glaser y Strauss (1967), consisten en la transcripción detallada de los contenidos producto de la información obtenida de las entrevistas y/o observaciones. Categorizar, clasificar o codificar mediante un término o expresión, la idea central de cada unidad temática encontrada. Por último, la construcción de teoría o teorización. Para ello, se siguieron los siguientes pasos: a. Comparación de incidentes (información extraída; b. Integración de categorías y sus propiedades; c. Delimitación de la teoría y d. Elaboración de la teoría.

La segunda estrategia es el muestreo teórico, que según Glaser y Strauss (1967) es diferente al estadístico porque a partir de este se descubren categorías y sus propiedades mientras que el muestreo estadístico se lleva a cabo para obtener datos precisos sobre las distribuciones de una población entre categorías que pudieran ser empleadas en descripciones o verificaciones. El muestreo teórico hace referencia a los

entrevistados o hechos observables; lo que significa, que los individuos entrevistados u observados son considerados suficientes para contribuir con el desarrollo de la teoría para lo cual se está realizando el trabajo.

Esta estrategia es un elemento clave de la metodología de investigación cualitativa con método de teoría fundamentada, proceso que implica seleccionar participantes en función de las dimensiones de la investigación, en lugar de seleccionar aleatoriamente una muestra de una población más grande como en el muestreo estadístico. Por lo tanto, el muestreo teórico es un enfoque flexible y dinámico para la recolección de información que permite el descubrimiento de nuevas categorías y propiedades que son relevantes para la investigación. Glaser y Strauss (1967), plantean el muestreo teórico como un método de comparación constante, donde el investigador compara nueva información con los conceptos y categorías existentes para refinar y desarrollar la teoría emergente. En el caso del presente estudio, tal y como señalan los autores, el proceso de MCC implicó un ciclo continuo de recopilación de información, interpretación y categorización que permitió el desarrollo de la teoría propuesta, en el que cada jornada de recopilación e interpretación proporcionó nueva información.

Con la información recolectada en las tres técnicas: entrevista, grupo focal y metáfora se trabajó de acuerdo a lo expresado por Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (2002) y Bautista (2016b) con los tres tipos de codificaciones con cada uno de los ítems.

- 1. La abierta:** entendida como el proceso analítico a través del cual se identifican los conceptos y se descubre lo relevante en la información recolectada. Para ello, se seleccionan los segmentos más importantes y se captan los significados de dicha información. Este paso requiere la transcripción exacta de las respuestas de los informantes clave. Una vez copiada toda la información y por respuesta dada por cada informante se generó el memo 1 (ver anexo B-1), en donde se hace un primer descarte de aquella información que no es importante para el estudio. A partir de este primer memo se desarrolla el memo 2 (ver anexo B-2), como una manera de filtrar en forma progresiva la información.

2. **La selectiva:** está definida como el proceso de integración y refinamiento teórico en donde se seleccionan los rasgos narrativos que emergen del discurso de los informantes clave. A partir del memo 2 se seleccionaron las frases narrativas más importantes y pertinentes para el estudio, lo que permitió el desarrollo del memo 3 (ver anexo B-3).
3. **La axial:** asumida como el proceso en donde se integran o agrupan las categorías y dimensiones para generar ideas más amplias y comprensivas y donde se asignan, de acuerdo con lo que emerge, las dimensiones, categorías y subcategorías. A partir del memo 3 se generaron las palabras clave, categorías y subcategorías. (Ver anexo B-4).

Criterios de rigurosidad en la investigación

Para Guba y Lincoln (1994) la rigurosidad de una investigación cualitativa está determinada por su credibilidad, confirmabilidad o auditabilidad y transferibilidad.

Credibilidad

La credibilidad en la investigación cualitativa según los autores hace referencia al nivel o grado en el cual los resultados de la investigación constituyen una imagen clara y representativa. Para garantizar la credibilidad en esta investigación se siguieron los siguientes pasos: a. Resguardaron las notas que surgieron durante las diferentes acciones o interacciones en el contexto durante la investigación. b. Se transcribieron de manera textual las entrevistas, con la intención de respaldar los significados y representaciones de los informantes; c. Durante el desarrollo del grupo focal y las entrevistas se consideró el comportamiento y experiencias de los informantes clave; y d. Se discutieron las interpretaciones con otros investigadores de temáticas similares para determinar si los hallazgos de la investigación son percibidos como significantes y aplicables en el contexto de estudio.

La credibilidad es un aspecto crucial de la investigación cualitativa porque garantiza que los hallazgos del estudio sean confiables y precisos. La definición de credibilidad de Guba y Lincoln (1994), enfatiza la necesidad de que los resultados de la investigación representen el fenómeno estudiado de forma clara y precisa. Este

requisito hace énfasis en la importancia de que los investigadores sean transparentes y exhaustivos en sus procesos de recopilación e interpretación de la información.

Confirmabilidad o auditabilidad

Este criterio según Guba y Lincoln (1994), hace referencia a la capacidad que tiene un investigador para seguir la ruta de lo que hizo otro, para que esto ocurra se registró y documentó de manera detallada las decisiones e ideas que la autora tuvo durante el proceso investigativo. En el presente estudio para garantizar que esto ocurra a futuro se siguieron los aspectos expresados por los autores: a. Descripción detallada de las particularidades de los informantes y b. Grabación previa autorización de los entrevistados de todas las sesiones y estas se transcribieron de manera textual. En lo concerniente al grupo focal la información suministrada por los participantes fue transcrita durante el desarrollo de las sesiones.

Este criterio según los investigadores es crucial, porque garantiza que el proceso de investigación sea transparente y responsable y permite que otro investigador siga los mismos pasos y llegue a las mismas conclusiones, mejorando así la confiabilidad del estudio. Para garantizar la confirmabilidad o auditabilidad en la presente investigación se siguieron algunas pautas. En primer lugar, se proporcionó una descripción detallada de los informantes, lo que ayuda a los lectores a comprender el contexto y los antecedentes del estudio. Esto es importante porque las características de los informantes pueden influir en el resultado de la investigación. En segundo lugar, la investigadora grabó las entrevistas previa autorización de los entrevistados y las transcribió palabra por palabra y del grupo focal resguardo las notas de los participantes. Esto significa que cualquier investigador puede volver a la información original y verificar los hallazgos.

Transferibilidad o aplicabilidad

Para Guba y Lincoln (1994), este criterio hace referencia a la posibilidad que tiene una investigación de aplicar los resultados del estudio a otros contextos. Reproducir el fenómeno estudiado es complejo porque siempre existen elementos que pueden variar las condiciones en la recolección de la información. Sin embargo, los autores señalan que hay maneras de garantizar la transferibilidad. Para ello y siguiendo

la recomendación de los autores: se indicó de manera detallada lo típico de las respuestas de los informantes clave y se examinó la representatividad de la información como un todo.

Además, los autores sugieren que los investigadores deberían proporcionar una descripción detallada del contexto, los participantes y los procedimientos del estudio, así como las limitaciones y suposiciones hechas durante el proceso investigativo. Esto permitirá a los lectores evaluar la posible transferibilidad de los hallazgos a sus propios entornos o contextos. Entendiendo la transferibilidad como la posibilidad de aplicar los resultados a otros escenarios. Al respecto, Guba y Lincoln (1994), refieren que este criterio hace referencia al grado en que los hallazgos de un estudio pueden aplicarse a una población más grande de la estudiada.

Fases de la investigación

Esta investigación se realizó en 5 fases, las cuales se expresan en la figura 6.

Figura 6

Fases de la investigación



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 6 se evidencia que la investigación se desarrolló en cinco fases, las cuales se describen a continuación:

- 1. Planteamiento del Tema:** En esta fase de la investigación se estableció el tema de estudio, las preguntas y objetivos de la investigación, así como la determinación de la justificación e importancia de la misma corresponde a todo lo expuesto en el apartado Momento I: Cuestionamiento.
- 2. Revisión de Postulados Teóricos:** Comprendió las consultas y clasificación de libros, tesis doctorales, artículos, documentos, revistas, disertaciones, resultados de trabajos anteriores y otras fuentes de información sobre el tema objeto de estudio. Esta fase permitió preparar el segundo apartado de esta investigación: Momento II: Inspiración, en el cual se evidencian, los antecedentes tanto nacionales, como internacionales, la fundamentación teórica y bases legales que sustenta la investigación.
- 3. Diseño Metodológico:** Aquí se estableció el modo como se abordó el objeto de estudio y la metodología para dar respuestas a las preguntas y objetivos de la investigación, la cual se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, con método de teoría fundamentada, diseño emergente, siendo el escenario investigativo la UPEL-IPC, los informantes claves profesores y estudiantes de diferentes especialidades en esta casa de estudio. La recolección de la información se realizó a través de la entrevista cualitativa, la metáfora y el grupo focal y la información recolectada se interpretó a través del MCC. Esta fase posibilitó el desarrollo del apartado titulado Momento III: Incubación.
- 4. Recolección e interpretación de las percepciones de profesores y estudiantes:** La recolección de información, como ya se ha mencionado, se realizó a través de tres técnicas: entrevista cualitativa, grupo focal y metáfora. Una vez que recolectó toda la información, la misma se transcribió para su posterior codificación e interpretación a través del

MCC; lo que permitió el desarrollo del apartado Momento IV: Iluminación.

5. Producción y Divulgación: Esta etapa constituyó el desarrollo del informe final del trabajo de investigación, para su posible divulgación. En esta fase se realizaron los apartados Momento V: Eureka en el que se expone el constructo teórico propuesto en los objetivos de la investigación y Momento VI: Notas después del eureka, destinado a la exposición de la conclusiones y recomendaciones de esta investigación.

En cuanto a la presentación del cronograma con el que se trabajó en este estudio se siguió lo sugerido por Bautista (2016b), de utilizar el Diagrama de Gantt el cual, según la autora es una matriz de doble entrada con actividades y tiempos, la investigación se realizó en un año y siete meses, comprendidos entre marzo-2022 y octubre-2023. En la tabla 8 se presenta el cronograma con el que se desarrolló el presente estudio.

Tabla 8

Cronograma de actividades desarrolladas

| | Mar. 2022 | Abr. 2022 | May. 2022 | Jun. 2022 | Jul. 2022 | Ago. 2022 | Sep. 2022 | Oct. 2022 | Nov. 2022 | Dic. 2022 | Ene. 2023 | Feb. 2023 | Mar. 2023 | Ab. 2023 | May. 2023 | Jun. 2023 | Jul. 2023 | Ago. 2023 | Sep. 2023 | Oct. 2023 | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--|
| Planteamiento del Tema: se revisará lo planteado en el presente proyecto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Revisión de postulados teóricos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseño Metodológico | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recolectar las percepciones profesores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transcripción, síntesis e interpretación de los profesores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recolectar las percepciones estudiantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transcripción, síntesis e interpretación de los estudiantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desarrollo e interpretación de las categorías | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Construir el informe de la investigación a partir de la revisión de los postulados teóricos y de las interpretaciones realizadas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración del autor

En la tabla 8 se observa que durante toda la investigación se realizó revisión documental, la recolección de las percepciones de los profesores se desarrolló durante los meses de agosto a octubre 2022. Durante los dos siguientes meses se llevó a cabo la transcripción e interpretaciones iniciales de las mismas. La recopilación de las percepciones de los estudiantes (docente en formación), se ejecutó durante los meses de febrero y marzo 2023 y sus transcripciones e interpretaciones iniciales en el transcurso de los meses de marzo y abril de 2023. En cuanto a la interpretación y categorización de toda la información recaba se desarrolló durante el mes de mayo y julio del año 2023, lo que permitió durante los período de agosto a octubre del mismo año, construir el informe de investigación a partir de la interpretaciones que develaron los criterios teóricos que sustentan la formación docente desde las dimensiones de emocionalidad y creatividad, estableciendo los elementos vinculantes entre estas dimensiones, que posibilitó la generación del constructo teórico planteado y presentado en el presente informe en el apartado Momento V: Eureka.

MOMENTO IV ILUMINACIÓN

"La verdad es una cosa terrible y hermosa, y por lo tanto debe ser tratada con gran cuidado".

Chris Columbus (2001)

Harry Potter y la piedra filosofal

Este apartado responde a los significados que los actores del contexto de estudio le otorgan a la formación del docente desde la perspectiva de la emocionalidad y la creatividad, esto como producto de las entrevistas, grupo focal y la metáfora que se hicieron a los informantes clave (profesores y estudiantes de diversas especialidades de la UPEL- IPC). Asimismo, se detalla el proceso de análisis e interpretación que se siguió y permitió la elaboración de las dimensiones, las categorías y las subcategorías con sus significados, los cuales se fueron comparando, contrastando y agrupando para derivar en categorías asociadas a la formación del docente desde las dimensiones mencionadas.

De los informantes claves al producto cualitativo

En esta etapa de la investigación se recolectó la información a través de las entrevistas cualitativas, el grupo focal y la metáfora a los actores sociales: 7 profesores de distintas especialidades y 34 estudiantes con más del 50% de los créditos académicos aprobados de ambos diseños. Las técnicas utilizadas fueron organizadas considerando la disponibilidad de los informantes y el espacio para el desarrollo de las mismas. Se trabajó para que esos momentos fuesen agradables, de armonía, agradecimiento por el apoyo y de explicación de la finalidad de la

técnica utilizada en cada caso y la importancia de esta investigación para la formación docente desde la perspectiva de la emocionalidad y la creatividad.

Cada informante, en línea general, manifestó sentirse agradado por participar y colaborar con este proceso investigativo. Sin embargo, en el momento de realizar las entrevistas a algunos profesores, así como en los encuentros del grupo focal con los estudiantes, a juicio de la investigadora, éstos manifestaron actitudes de nerviosismo, las cuales se evidenciaban tanto en su expresión corporal como oral, a través de sonrisa y/o seriedad, aunque muy interesados y con mucha disposición a participar en la experiencia. Algunos de los profesores se sentían incómodos porque iban a ser grabados otros muy a gusto e incluso pendientes de que la grabación se realizara adecuadamente. Sin embargo, en el desarrollo de las entrevistas y el grupo focal, se mostraban más tranquilos y dispuestos a colaborar, durante el proceso. A juicio de la investigadora, olvidaban que estaban siendo grabados o que formaba parte de un proceso investigativo.

En los relatos tanto de los profesores, como estudiantes (docente en formación), se observó que se expresaban de acuerdo con lo que sentían, con naturalidad, sin rebuscar sus respuestas; en muchos casos con mucha fuerza en sus palabras, evocando sus propias experiencias y relatándolas con bastante precisión en los detalles, lo cual reflejó su honestidad. Convirtiendo el desarrollo de estas actividades en experiencias agradables. El abordaje en las entrevistas y el grupo focal fue flexible, cuando alguno solicitó aclaratoria o repetición, se realizaron de manera cordial y afable, tratando siempre de mantener un clima de confianza y sin premura.

La información recolectada en las entrevistas y grupo focal fue tratada de acuerdo con lo planteado por la Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (2002) y Bautista 2016b), quienes contempla tres pasos: inducción, deducción y verificación, usando como estrategia el MCC. Para ello, se realizaron las actividades de: b. Transcripción de las entrevistas, el grupo focal y la metáfora. Es oportuno destacar que para cada una de las técnicas utilizadas se siguieron los mismos pasos: codificación abierta, selectiva y axial, tal y como se describió en el apartado Momento III: Incubación

La información obtenida en las entrevistas, el grupo focal y la metáfora se seleccionaron de acuerdo con los objetivos propuestos en la investigación y a las categorías y subcategorías resultantes según la relevancia de las frases de los memos 3, la cual será presentada más adelante en tablas por dimensiones: emocionalidad y creatividad. Es importante resaltar que la información se convirtió en un producto cualitativo relevante para la generación de un constructo teórico para la formación del docente de la UPEL-IPC, desde la dimensión de la emocionalidad y la creatividad, al convertir las experiencias comunicativas de los informantes claves en términos equivalentes a los conocimientos de la investigadora y los hallazgos mediados a través del lenguaje, considerando que en el paradigma cualitativo la interpretación de los significados se nutre de los actores involucrados y de sus experiencias.

Una vez las entrevistas fueron transcritas, se continuó con la comparación de los hallazgos. Cada uno de ellos se codificó en las categorías de análisis que fueron surgiendo para luego realizar la integración de las categorías y propiedades por medio de la comparación de la información recolectada, produciéndose un conocimiento acumulado el cual formó parte de una propiedad de la categoría como un todo unificado. Se realizó la delimitación de la teoría a partir de la saturación teórica.

Tal y como se señaló en el apartado Momento II: Inspiración, la formación del docente, de acuerdo a lo referido por De Lella (1999), De la Torre (2000), Blackmore et al. (2004) y Hicks (2006), es un proceso integral, polivalente, permanente y de estructuración y reestructuración de conductas del profesor en formación. En esta se debe contemplar no solo el conocimiento específico del área profesional, sino que debería estar orientada a una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado. En esta investigación se toman en cuenta las percepciones de los profesores y estudiantes de la UPEL-IPC respecto a la Formación del Docente, desde las dimensiones de emocionalidad y creatividad. En atención a la naturaleza del estudio, los hallazgos encontrados fueron agrupados en dos dimensiones: emocionalidad y creatividad, para el tratado de cada dimensión se tomó en cuenta las percepciones de los profesores y de los

estudiantes en cada técnica aplicada: entrevistas (profesores), grupo focal (estudiantes) y metáfora (profesores y estudiantes). Con el propósito de facilitar la comprensión del análisis de la información recolectada, la misma se expone en tres partes: Hallazgos de las entrevistas (profesores), hallazgos del grupo focal (estudiantes/docente en formación) y hallazgos de la metáfora (profesores y estudiantes/docente en formación) y se tratarán de la siguiente manera: los relatos de los actores: “*en cursiva o itálica y entre comillas*”. Las interpretaciones del investigador en “letra redonda”, las citas tomadas de autores, igual en letra redonda pero “entre comillas” y los nombres de las dimensiones, categorías y subcategorías en «*en cursiva o itálica y entre paréntesis angulares dobles*»

Hallazgo de las entrevistas

Tal y como se mencionó en el apartado Momento III: Incubación, las entrevistas fueron realizadas a siete profesores de la UPEL-IPC, con la intención de conocer sus percepciones sobre la formación del docente desde las dimensiones de la emocionalidad y la creatividad. La presentación de estos hallazgos se realiza a continuación en dos partes: la primera corresponde a todo lo vinculado con la emocionalidad y la segunda con lo relativo a la creatividad. Asimismo, se irá presentando dentro de estas dimensiones cada una de las categorías que emergieron de acuerdo a las opiniones de los profesores entrevistados.

Dimensión «Emocionalidad» en la formación docente desde la perspectiva de los profesores

Para la dimensión «*Emocionalidad*» desde las percepciones de los profesores entrevistados emergieron cuatro categorías: a. «*Inteligencia emocional*» vinculada directamente con lo que los profesores entienden por emocionalidad; b. «*Lo que tenemos*», relacionado con lo que los entrevistados consideran que cuenta la intuición contexto de estudio afín al tema estudiado; «*Lo académico*», orientado a la organización académica que hay entre profesores y el docente en formación en la UPEL-IPC y «*Emocreatividad*», destinada a la vinculación que los informantes clave consideran que hay entre emocionalidad y creatividad. En relación a los que emergió en la primera categoría, se presenta en la tabla 9.

Tabla 9

Información de los profesores sobre la dimensión «Emocionalidad»: categoría «Inteligencia Emocional»

| Categoría | Subcategoría | Palabras claves | Información de los Participantes |
|-------------------------------|---|---|--|
| Inteligencia emocional | Experimentar y exteriorizar emociones asertivamente | Sentir Expresar Percibir Experimentar | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Percibir, valorar y expresar las emociones con asertividad”</i> • <i>“es la capacidad de sentir, reconocer y expresar las emociones”</i> • <i>“capacidad única de expresar estas emociones a través de diversos medios, como las expresiones faciales, el lenguaje corporal y la comunicación verbal”</i> • <i>“experimentar o expresar emoción o sentimientos la emocionalidad es una parte fundamental de la naturaleza humana”</i> • <i>“Las emociones son sentimientos que surgen como respuesta a las cosas que nos suceden en nuestra vida”</i> |
| | Descifrar emociones | Comprender Entender | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Capacidad para comprender las emociones y sentimientos tanto propios como en los demás”</i> • <i>“tener una comprensión profunda de nuestras propias emociones”</i> • <i>“Es la capacidad de un individuo para entender sus emociones y la de las personas de su entorno”</i> • <i>“tener una comprensión profunda de nuestras propias emociones, incluidos nuestros desencadenantes, patrones y tendencias”</i> • <i>“Comprender nuestras emociones y poder gestionarlas de forma eficaz es esencial para nuestro bienestar mental y emocional”</i> |
| | Gerenciar emociones | Controlar emociones Gestionar emociones Manejar emociones | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“manejar y regular nuestras emociones de manera eficaz y positiva”</i> • <i>“La emocionalidad está vinculada a todo lo relacionado al manejo de emociones”</i> • <i>“la emocionalidad está vinculada a... regular y compartir constructivamente las emociones”</i> • <i>“Un docente con inteligencia emocional desarrollada debe tener la capacidad para manejar emociones y sentimientos”</i> • <i>“Los profesores con alta inteligencia emocional pueden gestionar eficazmente sus emociones y sentimientos”</i> • <i>“La emocionalidad también incluye nuestra capacidad de controlar y regular nuestros sentimientos”</i> • <i>“Capacidad o habilidad para regular las emociones”</i> • <i>“Manejar muy bien nuestra emocionalidad”</i> • <i>“Los profesores con alta inteligencia emocional pueden gestionar eficazmente sus emociones y sentimientos”</i> • <i>“La emocionalidad no se trata sólo de sentir emociones, sino también de cómo las expresamos y gestionamos”</i> • <i>“Comprender nuestras emociones y poder gestionarlas de forma eficaz es esencial para nuestro bienestar mental y emocional”</i> |

Tabla 9 (cont.).

| Categoría | Subcategoría | Palabras claves | Información de los Participantes |
|------------------------|--------------------------|--|---|
| Inteligencia emocional | Vincularse asertivamente | Empatizar Comprender Lidiar Responder | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“La empatía es una característica clave que permite a los profesores comprender y conectarse con sus alumnos en un nivel más profundo.</i> • <i>“ser más sensibles, comprensibles, empáticos”</i> • <i>“Empático, con motivación, perseverante, dispuesto”</i> • <i>“responder adecuadamente a las señales emocionales de otras personas es esencial para construir relaciones sólidas”</i> • <i>“comprender a los demás, que me parece que es sumamente importante de cara a nuestros estudiantes”</i> • <i>“Los profesores con alta inteligencia emocional pueden... manejar situaciones difíciles en el aula con facilidad... pueden lidiar con comportamientos rebeldes o estudiantes disruptivos de una manera tranquila y serena sin entrar en confrontación con el estudiante”</i> • <i>“La emocionalidad es un componente esencial de nuestras interacciones sociales, permitiéndonos conectarnos”</i> • <i>“Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de adaptarse a cualquier entorno”</i> • <i>“comprender la de los demás, que me parece que es sumamente importante de cara a nuestros estudiantes”</i> • <i>“Es la capacidad de un individuo para entender sus emociones y la de las personas de su entorno”</i> • <i>“las personas con una alta inteligencia emocional tienden a tener más éxito en su vida personal, académica y profesional”</i> • <i>“pero también comprender la de los demás”</i> |

Fuente: Elaboración del autor

La información presentada en la tabla 9, es lo relativo a la dimensión «*Emocionalidad*» en la formación docente en la categoría «*Inteligencia emocional*» con base a lo señalado por los profesores de la UPEL-IPC, se tiene como hallazgo que esta dimensión está vinculada al desarrollo de la «*Inteligencia emocional*».

De acuerdo a lo planteado por los profesores entrevistados la emocionalidad está vinculada directamente con la «*Inteligencia emocional*» lo que implica «*Experimentar y exteriorizar emociones asertivamente*», «*descifrar emociones*», «*gerenciar emociones*» y «*vincularse asertivamente*». Acerca de la subcategoría «*Experimentar y exteriorizar emociones asertivamente*» está asociada al sentir, expresar, percibir y el experimentar las emociones de manera adecuada. Los

informantes claves entrevistados manifestaron que un profesor con emocionalidad desarrollada es emocionalmente inteligente y que es quien sabe *“Percibir, valorar y expresar las emociones con asertividad”* o *“experimentar o expresar emoción o sentimientos”*.

Al respecto, destaca la definición que Salovey y Mayer (1990), hacen de la percepción emocional. La conciben como la capacidad de percibir las emociones propias y la de los demás. La expresión emocional está vinculada con la forma como el individuo expresa sus emociones. Esta habilidad, de acuerdo con lo expuesto por Goleman (1995), Bisquerra (2000; 2005; 2010) y Salovey y Mayer (1990), debe ser de manera asertiva. En este sentido, está vinculada con las habilidades sociales. En consecuencia, un profesor emocionalmente inteligente debe percibir, sentir y expresar de manera asertiva sus emociones lo que estaría estrechamente vinculado en palabras de Goleman (1995), con gestión emocional y las relaciones interpersonales y en términos de Bisquerra (2000, 2005 y 2010), con las competencias sociales.

A criterio de la investigadora, *«Experimentar y exteriorizar emociones asertivamente»* es un aspecto crucial de la inteligencia emocional. Implica ser capaz de identificar y comprender las propias emociones, así como expresarlas de forma clara, precisa y directa sin ser agresivo, ni pasivo. Para experimentar las emociones de forma asertiva. Primero hay que ser capaz de reconocerlas y aceptarlas. Esto puede resultar un desafío para algunas personas a quienes se les puede haber enseñado a reprimir o ignorar sus emociones.

En cuanto a la subcategoría *«Descifrar emociones»*, esta emerge de las expresiones en las que los informantes claves en las entrevistas afirman que un profesor emocionalmente inteligente es aquel que tiene la *“capacidad para comprender las emociones y sentimientos tanto propios como en los demás”* y *“Es la capacidad de un individuo para entender sus emociones y la de las personas de su entorno”*.

En relación con lo anterior, es oportuno destacar que los entrevistados afirman que es importante comprender tanto las emociones propias, como la de los demás. Lo que la investigadora denominó descifrar emociones, entendiendo el

término descifrar de acuerdo con lo planteado por la RAE (2023), como la acción de “penetrar y declarar lo oscuro, intrincado y de difícil inteligencia” (s/p), es decir conocer y expresar lo más profundo, lo que traducido en palabras de Goleman (1995) sería autoconocimiento y en el discurso de Salovey y Mayer (1990), comprensión emocional y en lo postulado por Bisquerra (2000; 2005; 2010), conciencia emocional, todos estas denominaciones coinciden en que es la habilidad de conocer y comprender no solos los estados emocionales propios, sino también el de los demás.

En este sentido, para este estudio el descifrar las emociones en la formación docente se asume como la capacidad que tiene el profesor de comprender sus estados emocionales a partir de lo que siente para así poderlas expresar adecuada o asertivamente. En consecuencia, la subcategoría anterior «*Experimentar y exteriorizar emociones*» se vincula con esta. El orden, a criterio de la investigadora, aunque no lo manifestaron así los informantes clave, debería ser en primer lugar percibir, saber que emoción se está sintiendo o que siente el otro con exactitud; en segundo lugar estaría descifrar, que se vincula con el comprender las razones porque se está sintiendo dicha emoción y en tercer lugar, la expresión asertiva de esa emoción o la aceptación y comprensión de la expresión emocional de los demás.

En lo concerniente a la subcategoría «*Gerenciar emociones*» emerge de acuerdo a los comentarios de los entrevistados, de afirmar que un profesor con inteligencia emocional desarrollada es aquel que sabe, controlar, gestionar o manejar sus emociones; para lo que, usaron expresiones como “*La emocionalidad está vinculada a todo lo relacionado al manejo de emociones*”, “*Los profesores con alta inteligencia emocional pueden gestionar eficazmente sus emociones y sentimientos*” o “*La emocionalidad también incluye nuestra capacidad de controlar y regular nuestros sentimientos*”; lo que, concuerda con las habilidad de gestión emocional planteada por Goleman (1995), quien la define como la capacidad de expresar las emociones y sentimientos de manera asertiva. Para Bisquerra (2000; 2005; 2010), esto es regulación emocional, entendida como la capacidad de manejar, controlar o gestionar

de manera asertiva los estados emocionales. Es propicio resaltar, que la gestión emocional se vincula con la manera como se expresan las emociones y sentimientos.

Para la autora de la presente Tesis Doctoral gerenciar las emociones implica asumirse como un auto gerente de los propios estados emocionales; por lo que, se convierte en un aspecto crucial del bienestar mental y emocional, entendiendo las emociones como una parte normal de la vida humana, esencial para la supervivencia e interacciones sociales. Sin embargo, si no se gerencian adecuadamente, pueden volverse abrumadoras y afectar la salud física y mental. Existen diversas técnicas para gestionar las emociones en forma eficaz, una de las maneras más efectivas es a través de la práctica de la atención plena, como la meditación y la respiración profunda.

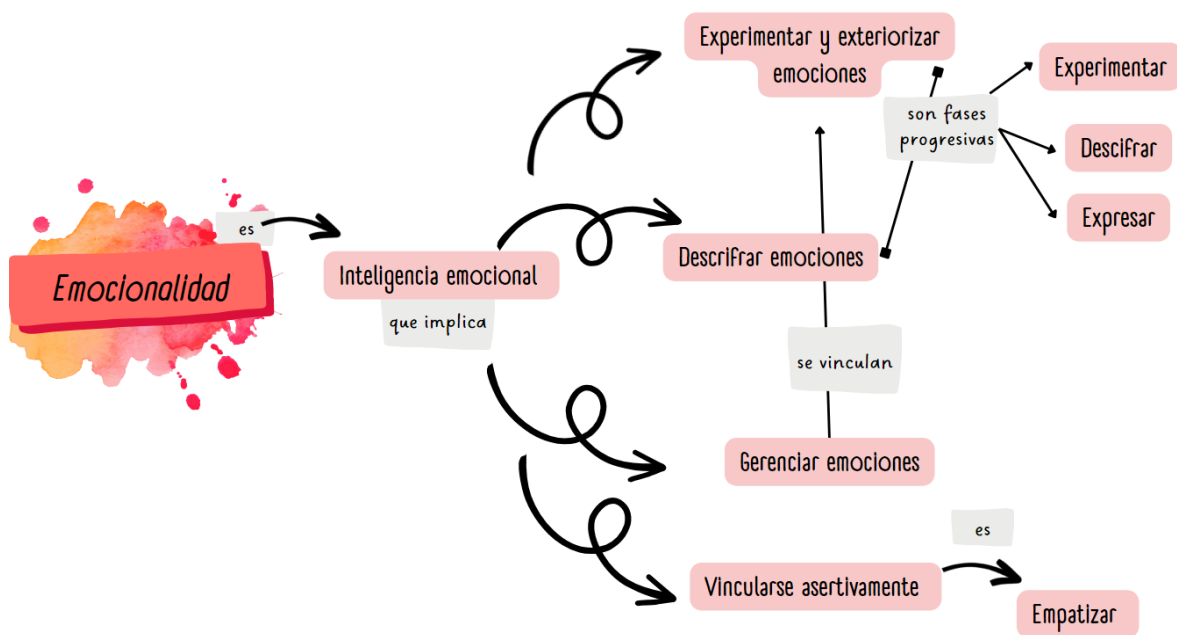
Por último, en esta categoría denominada «*Inteligencia emocional*» emergió la subcategoría «*Vincularse asertivamente*», que tiene que ver con el hecho de empatizar con las emociones de los demás y entender el entorno; para los informantes claves entrevistados, el profesor emocionalmente inteligente no solo empatiza con las emociones de los demás sino que también entiende y se vincula asertivamente con su entorno. Al respecto, los entrevistados afirmaron que un profesor debe saber *“responder adecuadamente a las señales emocionales de otras personas es esencial para construir relaciones sólidas”*. Asimismo, señalan que *“La emocionalidad es la percepción que el sujeto tiene acerca de su entorno social”* o que *“la emocionalidad es un componente esencial de nuestras interacciones sociales.”*

Al respecto, es oportuno mencionar que en el modelo de Goleman (1995), la empatía es la primera de las habilidades interpersonales. Está relacionada con la habilidad de reconocer las emociones de los demás, de afinarse o alinearse con ellas y de aceptarlas sin hacer juicios de valor. Para Bar-On (1997), la empatía está dentro de las habilidades interpersonales y va de la mano de las relaciones sociales, de la responsabilidad social y del control de los impulsos, entendiendo que en la medida en que una persona empatiza con las emociones o sentimientos del otro controla mejor sus impulsos o la manera de reaccionar ante ellos.

Para la investigadora, la asertividad es una habilidad crucial necesaria para comunicarse eficazmente tanto en entornos personales, como profesionales. Vincularse con los demás en forma asertiva implica expresar necesidades, deseos y

opiniones de manera clara y segura, sin violentar los derechos de los demás. Para esto, primero debe identificar sus emociones, ideas, pensamientos y comunicarlos claramente. Esto implica ser honesto consigo mismo y con los demás. Esta es una habilidad que se puede aprender y dominar con la práctica. Implica la capacidad de expresarse en todo momento sin ser agresivo, ni pasivo. Es una herramienta poderosa que permite a las personas comunicar sus necesidades y deseos de un modo adecuado y efectivo, respetando al mismo tiempo las emociones, opiniones, derechos y necesidades del otro. En las relaciones o vinculaciones personales, la asertividad permite expresar las emociones, sentimientos y opiniones sin temor a represalias o juicios, esto conduce a vinculaciones más fuertes, estables y de mayor bienestar. Lo relacionado a la categoría ser «*Inteligencia emocional*», se sintetiza en la figura 7.

Figura 7
«Inteligencia emocional» según los profesores



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 7 se evidencia de acuerdo a los hallazgos de las entrevistas que en la formación docente desde la emocionalidad está estrechamente vinculada a ser inteligente emocionalmente, lo que implica experimentar,

descifrar y expresar emociones, saberlas gerenciar y vincularse asertivamente con los demás.

En la dimensión «Emocionalidad», como ya mencionó anteriormente también surgió la categoría «Lo que tenemos», relacionada con lo que los entrevistados consideran que tiene la UPEL-IPC en el tema estudiado. Lo expresado por dichos entrevistados se presenta en la tabla 10.

Tabla 10

Información de los profesores sobre la dimensión «Emocionalidad»: categoría «Lo que tenemos»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|----------------|--------------|------------------------------|--|
| Lo que tenemos | Lo positivo | Disposición | <ul style="list-style-type: none"> • “eso va depender de cada profesor de cómo trabaje sus contenidos, en mi caso trato de hacerlo cada vez que puedo, lanzo sobre estos temas, todo lo vinculado al desarrollo de las llamadas habilidades blandas” • “Debemos tener la disposición para trabajar estos temas, yo la tengo, ir dejando aunque sea un granito en nuestros estudiantes” • “que el docente este ganando a estos temas, en mi especialidad tengo algunos docentes ganados, que trabajan estos temas quizás de manera muy elemental pero lo trabajan” • “algunos ya lo hacemos de manera empírica desde nuestro campo con lo que hemos leído sobre el tema, en mi caso aprovecho el contenido o situaciones en el aula para hablar sobre inteligencia emocional” |
| | Lo mejorable | Poco o ausencia de contenido | <ul style="list-style-type: none"> • “Orientación Educativa y Desarrollo de Procesos Cognitivos me parece que hay algunos aspectos que tocan la emocionalidad o la inteligencia emocional, más no como para que el estudiante desarrolle capacidades en esta línea, sino más bien para que conozca algunos aspectos teóricos, lo que a mi criterio no permite su desarrollo, solo un pequeño aspecto del tema” • “En el diseño 96 no hay mayor documentación a mi criterio sobre emocionalidad, ... Y en el nuevo diseño que he revisado no hay mayor contenido sobre emocionalidad” |

Tabla 10 (cont.).

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|----------------|--------------|------------------------------|--|
| Lo que tenemos | Lo mejorable | Poco o ausencia de contenido | <ul style="list-style-type: none"> • “En torno a los cursos del viejo diseño sé que había uno de tecnología educativa, denominado inteligencias múltiples que toca la inteligencia emocional, pero me parece que eso no es suficiente... En cuanto al nuevo diseño me parece que no hay ninguna Unidad curricular que permita que ellos aborden este tema y mucho menos que la desarrollen” • “En ninguno de los dos diseños hay contenidos para esto, eso depende como cada profesor de su contenido. Y en mi especialidad es poco común los decentes creativos” • “en torno a los curso o UC de la torre, me parece que no hay” • “en el viejo Desarrollo de Proceso Cognitivos, no sé si lo tocaba e inteligencias múltiples, que era una optativa. En el nuevo diseño no hay” • “En el diseño viejo había una optativa sobre inteligencias múltiples, que según se tocaban temas sobre inteligencia emocional, más no de la emocionalidad como dimensión del ser humano... en el nuevo hay una optativa Desarrollo Social y Emocional, pero es una optativa |

Fuente: Elaboración del autor

La información presentada en la tabla 10, contiene lo relativo a la dimensión «*Emocionalidad*» en la formación docente en la categoría «*Lo que tenemos*», la cual, de acuerdo a la información suministrada por los informantes clave, se subdivide en dos subcategorías «*Lo positivo*» y «*Lo mejorable*». La primera responde a lo que la institución tiene en torno a la emocionalidad en la formación docente y la segunda se orienta a lo que los profesores consideran que se debe desarrollar o mejorar en dicha formación desde la dimensión mencionada.

Desde la perspectiva de los entrevistados, la Universidad debe contar con profesores que tenga disposición para trabajar estos temas en el aula de clase. Esta subcategoría surge de expresiones como “*Debemos tener la disposición para trabajar estos temas, yo la tengo, ir dejando aunque sea un granito en nuestros estudiantes*”, “*eso va depender de cada profesor de cómo trabaje sus contenidos, en mi caso trato de hacerlo cada vez que puedo, lanzo sobre estos*

temas, todo lo vinculado al desarrollo de las llamadas habilidades blandas”, “que el docente este ganado a estos temas, en mi especialidad tengo algunos docentes ganados, que trabajan estos temas quizás de manera muy elemental pero lo trabajan” y “algunos ya lo hacemos de manera empírica desde nuestro campo con lo que hemos leído sobre el tema, en mi caso aprovecho el contenido o situaciones en el aula para hablar sobre inteligencia emocional”.

Para estar dispuestos a hacer algo hay que tomar conciencia de que se tienen que realizar acciones distintas; lo que, en palabras de De la Torre y Barrios (2000), sería innovar. Implica una reflexión crítica y una actitud transformadora o de disposición hacia lo nuevo. Esto, evidentemente involucra una disposición por parte del profesorado, entendiéndola, de acuerdo a lo planteado por la RAE (2023), como la “aptitud adecuación para algún fin” (s/p).

En este sentido, la mayor fortaleza o «*Lo positivo*» con lo que cuenta la UPEL-IPC para la formación docente desde la dimensión «*Emocionalidad*» es la disposición de algunos profesores para hablar y trabajar con los estudiantes (docente en formación), estos temas. A criterio de la autora de esta Tesis Doctoral, la emocionalidad, es una dimensión importante en la formación docente en tanto se centra, tal y como mencionaron los entrevistados, en el desarrollo de la inteligencia emocional y la capacidad de gestionar las emociones dentro y fuera del aula.

Esta puede ser una tarea desafiante porque las emociones pueden ser intensas en el aula, pero es crucial que los profesores y el docente en formación estén equipados con las habilidades necesarias para manejar tales situaciones de manera efectiva. En este punto, es pertinente resaltar que de acuerdo con las percepciones de los entrevistados, la UPEL-IPC, cuenta con profesionales de la docencia que reconocen la importancia de la emocionalidad en formación del futuro profesor.

En relación a la subcategoría «*Lo mejorable*», emerge a partir de los comentarios de los entrevistados sobre la ausencia o poco contenidos programáticos en el currículo de la UPEL-IPC, que permitan el desarrollo u optimización de la emocionalidad del estudiante (docente en formación), de esta

casa estudio. Al respecto, los entrevistados expresaron frases como: *“Procesos Cognitivos me parece que hay algunos aspectos que tocan la emocionalidad o la inteligencia emocional, más no como para que el estudiante desarrolle capacidades en esta línea”, “En ninguno de los dos diseños hay contenidos para esto”*. Lo anterior, evidencia que ni en el anterior diseño, ni el actual, hay cursos o unidades curriculares obligatorias que permitan el desarrollo de la emocionalidad. Información que fue validada por la investigadora en la malla curricular de cada diseño.

Sin embargo, en cuanto al nuevo diseño, un informante afirma que el diseño curricular de la UPEL (2015), sí contiene una unidad curricular que pudiera contribuir con este desarrollo: *“en el nuevo diseño curricular hay una optativa Desarrollo Social y Emocional, pero es una optativa”*. Es adecuado destacar que efectivamente es una Unidad Curricular de carácter electivo y que no está disponible para todas especialidades. En este sentido, a criterio de la investigadora no es suficiente para garantizar que todos los egresados de esa casa de estudio adquieran habilidades y competencias vinculadas con el desarrollo de la emocionalidad y que a su vez sean capaces de replicar dichos conocimientos en los futuros educandos a su cargo.

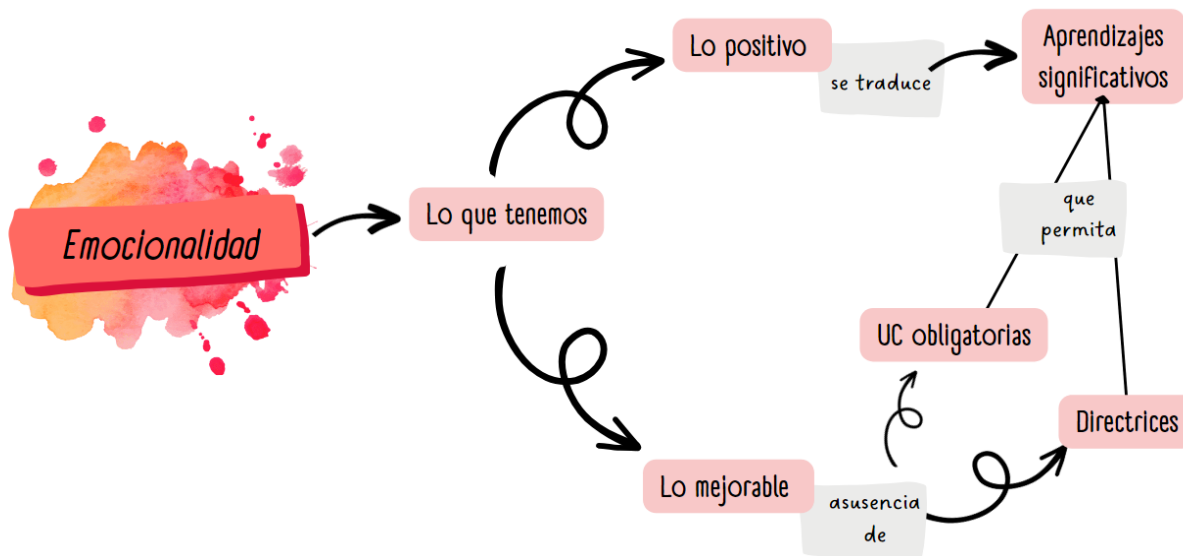
Esta disposición a la que hacen referencia algunos informantes claves y la inclusión de Unidades Curriculares obligatorias en el actual diseño curricular podría traducirse desde la perspectiva de la investigadora en verdaderos aprendizajes significativos para el docente en formación. Entendiendo, este tipo de aprendizaje, de acuerdo a lo planteado por Ausubel (1963), como aquellos en donde el educando relaciona los nuevos conocimientos con anteriores experiencia o aprendizajes y los incorpora a su cotidianidad de manera fluida.

En otras palabras, la provisión de Unidades Curriculares obligatorias en este diseño curricular puede verse como una forma efectiva de fomentar experiencias de aprendizaje significativas para los futuros profesores. La teoría cognitiva del aprendizaje significativo de Ausubel sugiere que los educandos aprenden mejor cuando pueden conectar nueva información con sus conocimientos y experiencias anteriores. Este enfoque podría animar al docente

en formación a participar más activamente en su quehacer estudiantil. Lo expuesto en esta categoría se sintetiza en la figura 8.

Figura 8

«Lo que tenemos» en la dimensión «Emocionalidad» según los profesores



Fuente: Elaboración del autor

De acuerdo con lo expuesto en la figura 8, en relación con la categoría «Lo que tenemos», en la dimensión «Emocionalidad» de la formación docente en la UPEL-IPC «Lo mejorable», que muestran los hallazgos, es la ausencia de UC obligatorias y directrices que permitan que el docente en formación desarrolle su emocionalidad y «Lo positivo» es que esta casa de estudios cuenta con profesores que de manera empírica y voluntaria trabajan estos temas en el aula de clases, lo que a criterio de los informantes clave y de la investigadora representa una gran ventaja, porque existen “*profesores ganados a esta idea*”, lo único que haría falta es que la institución genere las directrices para la formación docente desde esta dimensión. Estos hallazgos resaltan la necesidad de mejorar con lo que cuenta la institución lo cual se traduciría en aprendizajes significativos tanto para los profesores como para los estudiantes (docente en formación), de esta casa de estudio.

En relación a la categoría «*Lo académico*» emergieron las subcategorías «*Primero los profesores*», en alusión a que primero es necesario formar a los profesores de esta casa de estudio y «*Luego el docente en formación*», por cuanto una vez formados los profesores, se podrá hacer lo propio con sus estudiantes (docente en formación). En la tabla 11 se presentan las opiniones de los entrevistados en esta categoría.

Tabla 11

Información de los profesores sobre la dimensión «Emocionalidad»: categoría «Lo académico»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|---------------------|-------------------------------|----------------------------|---|
| Lo académico | Primero los profesores | Formar primero al profesor | <ul style="list-style-type: none"> • <i>"tener docentes ganados a esta idea, segundo que se formen"</i> • <i>"Debes formar primero a los profesores"</i> • <i>"formar primero a los docentes para luego replicar esa información en los estudiantes"</i> |
| | Luego el docente en formación | Currículo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>"En el caso de la emocionalidad... deben haber algunas unidades curriculares destinada para ello"</i> • <i>"me parece que tanto la emocionalidad como la creatividad deben tener más presencia en la formación del docente"</i> • <i>"deben existir UC para el nuevo diseño donde se imparta toda la información teórico-práctica de emocionalidad"</i> • <i>"deberían estar contenida a modo de coctelera, es decir, ser un elemento presente como un eje transversal y estar contenida en toda la metodología en todas las unidades curriculares."</i> • <i>"desde la teoría, deben existir UC para el nuevo diseño donde se imparta toda la información teórico-práctica de emocionalidad, que luego el estudiante pueda aplicar en el resto de las UC"</i> • <i>"debe funcionar como un eje o como un componente"</i> • <i>"Me parece que la opción es desarrollar UC para eso, que sean obligatorias"</i> |

Fuente: Elaboración del autor

En lo expuesto en la tabla 11, en relación con «*Primero los profesores*», los informantes clave coinciden en que para iniciar en la institución contexto de estudio, la formación docente desde la dimensión «*Emocionalidad*» es necesario priorizar la formación de los profesores de la UPEL-IPC para que puedan llevar a la praxis lo aprendido con el docente en formación y estos más adelante puedan replicar dichos conocimientos en los educandos a su cargo.

Al respecto, los profesores expresaron comentarios como: “*Debes formar primero a los profesores*” o “*formar primero a los docentes para luego replicar esa información en los estudiantes*”. Esto coincide con lo planteado por Bisquerra (2005), quien manifiesta que para llevar a cabo la Educación Emocional en los diferentes niveles del sistema educativo, primero debe formarse al profesorado. Asimismo, y en concordancia con la subcategoría «*Lo positivo*» de la categoría «*Lo que tenemos*», surgió que para que se dé la formación docente en la UPEL -IPC, desde la dimensión de la emocionalidad, es importante tener profesores ganados para ello. Desde esta categoría, «*Lo académico*», emerge que a ese personal igual hay que formarlo.

En este sentido, la investigadora considera que no se puede dejar de insistir en la importancia de la formación del profesorado de esta casa de estudio en cuanto a Educación Emocional, tal y como ha sido subrayado tanto por los profesores entrevistados, como por Bisquerra (2005) y Mora (2017); este último, asevera que desde la neurociencia se evidencia que el cerebro aprende solo cuando hay emoción. En consecuencia, es evidente que es crucial instruir a los profesores de esta institución para poder llevar a cabo a futuro, en un largo y mediano plazo, eficazmente la Educación Emocional en los diferentes niveles del sistema educativo en el país. Para ello es fundamental que la UPEL-IPC garantice que los profesores y sus egresados en los próximos años estén bien preparados en estos temas.

En relación a la subcategoría «*Luego el docente en formación*» hace referencia que una vez formado al profesorado de la institución contexto de estudio entonces se puede proceder a la formación del estudiante (docente en formación), a través de un diseño curricular con Unidades Curriculares

obligatorias, destinadas para tal fin. Al respecto, los profesores entrevistados manifestaron *“Me parece que la opción es desarrollar UC para eso, que sean obligatorias”, “En el caso de la emocionalidad... deben haber algunas unidades curriculares destinada para ello”, “deben existir UC para el nuevo diseño donde se imparta toda la información teórico-práctica de emocionalidad”, “desde la teoría, deben existir UC para el nuevo diseño donde se imparta toda la información teórico-práctica de emocionalidad, que luego el estudiante pueda aplicar en el resto de las UC”.*

Estos planteamientos, coinciden también con lo expresado por algunos autores, tales como: a. Bisquerra (2005), quien manifiesta que la instituciones Educación Universitaria formadoras de docentes deberían ser las encargadas establecer los lineamientos sobre Educación Emocional que sea replicables en los niveles inferiores y b. González et al. (2021), quienes manifiestan que integrar la perspectiva de la neurociencia en la formación del docente mejora significativamente su desempeño profesional, proporcionándole los recursos necesarios para crear una práctica educativa innovadora, creativa y conectada con las necesidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de los educandos.

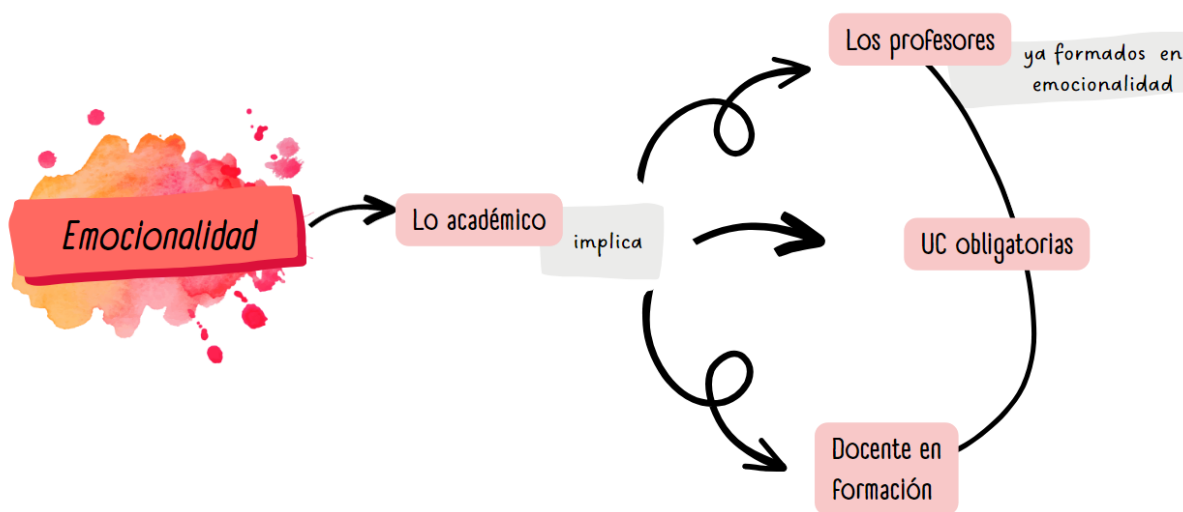
La declaración de Bisquerra (2005) y González et al. (2021), a juicio de la investigadora, destaca la importancia de la Educación Emocional en los programas de formación docente, porque juega un papel fundamental en el fomento de la inteligencia emocional de los futuros profesores. Esta se refiere a la capacidad de reconocer, gestionar y expresar las emociones de uno de manera efectiva, así como de comprender y responder a las emociones de los demás.

Al incorporar directrices sobre Educación Emocional en los programas de formación docente, las instituciones de Educación Universitaria pueden equipar al docente en formación de todo lo vinculado con la emocionalidad, Inteligencia Emocional y Educación Emocional. Esto, les permitirá desarrollar una comprensión más profunda del impacto de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las emociones juegan un papel crucial en la

configuración del comportamiento y la percepción de las personas, por lo tanto, dotar a los profesores de las habilidades necesarias para identificar, regular y gestionar sus emociones y las de los demás promoverá un entorno de aprendizaje propicio que fomente el éxito académico y el bienestar general. Lo expresado en esta categoría se grafica en la figura 9.

Figura 9

«Lo académico» en la dimensión «Emocionalidad» según los profesores



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 9 se evidencia que «Lo académico» en la dimensión «Emocionalidad» en la UPEL-IPC debería vincular al profesor y al estudiante (docente en formación), de esta casa de estudio, a través de las UC obligatorias que permitan impartir los contenidos programáticos sobre emocionalidad, Inteligencia Emocional y Educación Emocional en todas las especialidades, entendiendo que para esto, los profesores deben ser formados previamente en cuanto a competencias tanto teóricas, como prácticas sobre emocionalidad.

Tal y como se ha mencionado con anterioridad en la dimensión «Emocionalidad», desde la perspectiva de los profesores también emergió la subcategoría «Emocreatividad» a través de la cual, los entrevistados manifestaron que

la emocionalidad y la creatividad están vinculadas. Lo referente a esta categoría se expone en la tabla 12.

Tabla 12

Información de los profesores sobre la dimensión «Emocionalidad»: categoría «Emocreatividad»

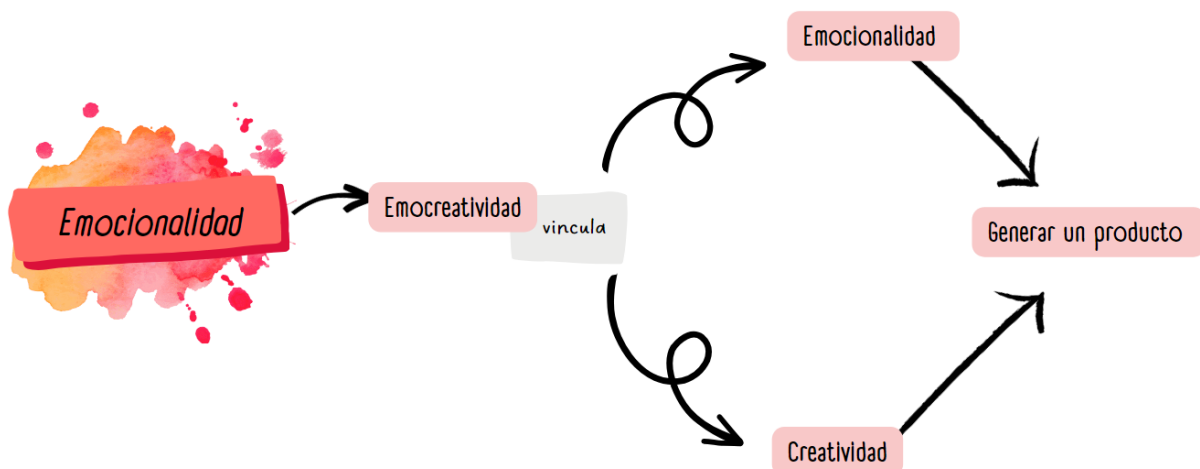
| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|----------------|--------------|-----------------------------------|--|
| Emocreatividad | - | Emoción y creatividad se vinculan | <ul style="list-style-type: none"> • “Claro, que están vinculadas, mientras más cultive mis emociones mejor será mi creatividad, mientras mejor estoy emocionalmente hablando, mejor es mi creatividad y motivación” • “dos habilidades sumamente asociadas, somos más o menos creativos de acuerdo a nuestras emociones” • “La emocionalidad al igual que la creatividad me parece un tema muy en el tapete hoy y que indudablemente están vinculados” |

Fuente: Elaboración del autor

En la tabla 12 se exponen las frases que dieron origen a esta categoría, la cual surge como dice Rodríguez (2022), de combinar la emoción y la creatividad. Se refiere a la capacidad de utilizar las emociones de manera positiva y creativa para generar ideas, soluciones innovadoras y expresiones artísticas. Esta implica el reconocimiento y la gestión de las emociones propias y de los demás, así como la habilidad para canalizar los estados emocionales hacia la generación de ideas originales y creativas. Lo anterior, puede ser aplicado tanto en el espacio personal como en el profesional. El autor considera que la emocreatividad es una competencia clave en el siglo XXI, la cual permite adaptarse a los cambios rápidos y constantes, resolver problemas de manera creativa y generar nuevas oportunidades. Lo expuesto en esta subcategoría se grafica en la figura 10.

Figura 10

«Emocreatividad» en la dimensión «Emocionalidad» según los profesores



Fuente: Elaboración del autor

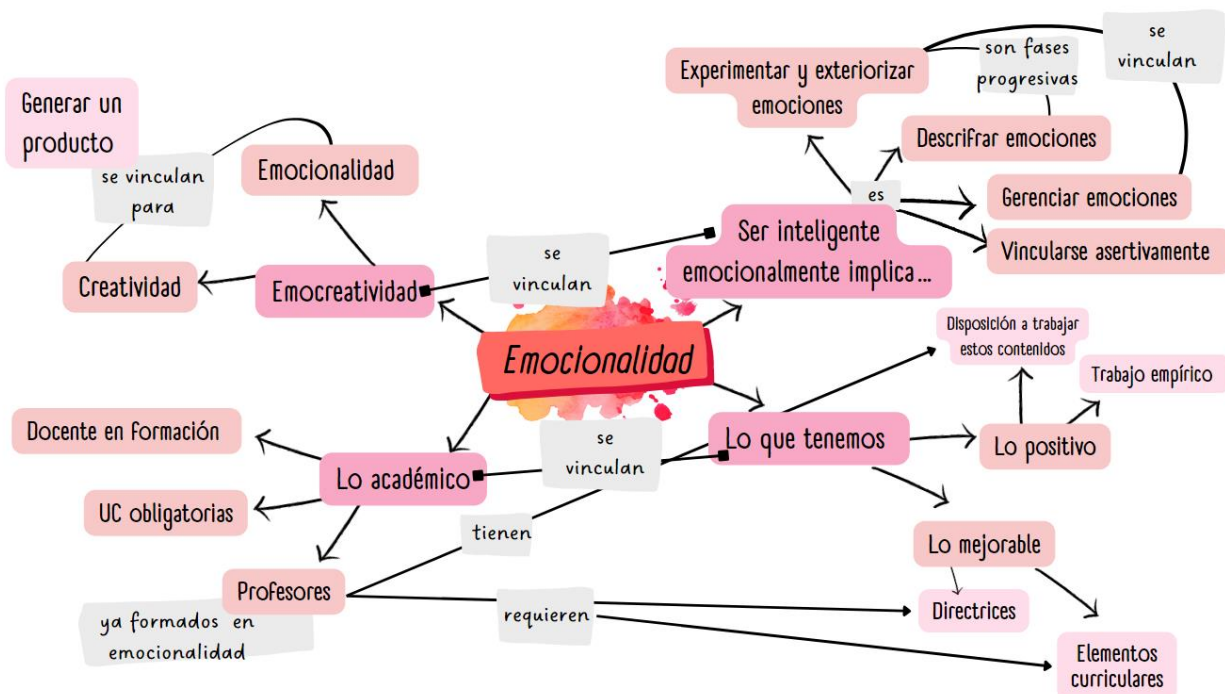
En la figura 10 se expresa de acuerdo con lo planteado por los entrevistados, Rodríguez (2022) y la investigadora, que lo emocreativo hace referencia a la vinculación entre lo emocional y lo creativo y que dicha relación lleva a la generación de productos o nuevas ideas.

Además, la emocreatividad también está relacionada con el bienestar emocional y la satisfacción personal. En síntesis, según Rodríguez (2022), esta hace referencia a la capacidad de utilizar las emociones de manera creativa para generar ideas innovadoras, lo que contribuye con el desarrollo personal y profesional. Desde la perspectiva de la investigadora, la emocreatividad es un concepto aunque muy nuevo y con pocos referentes teóricos, fascinante, que ha ganado cada vez más atención en los últimos años. Se basa en la idea de que las emociones se pueden aprovechar y canalizar de forma creativa para producir ideas únicas y originales. Este enfoque pudiera ser adoptado por profesionales de diversas áreas, debido a que ofrece una nueva forma de pensar sobre la emocionalidad y la creatividad y sus vinculaciones.

Para resumir las percepciones de los profesores sobre la dimensión «Emocionalidad» en la formación docente se desarrolló la figura 11.

Figura 11

Percepciones de los profesores en la dimensión «Emocionalidad»



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 11 se expresan las vinculaciones existentes entre las categorías y subcategorías de la dimensión «Emocionalidad» en la formación docente en el contexto de estudio desde la perspectiva de los entrevistados. En la misma, se evidencia que los profesores, aunque ya algunos tienen la disposición de trabajar estos temas en aula, requieren primero profundizar y optimizar su formación en torno al tema, de elementos curriculares y directrices que les permita desarrollar mejor los contenidos vinculados a esta dimensión y que el ser inteligente emocionalmente se asocia con la emocreatividad, entendiendo que la emocionalidad incide de manera directa en la generación de productos novedosos.

Dimensión «Creatividad» en la formación docente desde la perspectiva de los profesores

Para la dimensión «Creatividad» en base a las opiniones emitidas por los profesores entrevistados se consideraron seis categorías: a. «Creatividad es...»,

vinculado a lo que estos asumen como creatividad; b. «*Transformación*», relacionado con la habilidad de cambiar y adaptarse que debe tener el profesorado; c. «*Lo que tenemos*», asociado a las particularidades de la institución para el desarrollo de la formación docente desde la creatividad; d. «*Lo académico*», destinado a la organización académica que hay entre profesores y el docente en formación en la UPE-IPC en relación al tema abordado; e. «*El profesor creativo*» en donde se destacan algunas cualidades del profesorado con creatividad desarrollada y f. «*Emocreatividad*», que permite hacer nuevamente la vinculación entre las dimensiones «*Emocionalidad*» y «*Creatividad*». Las percepciones de los profesores en relación a la categoría «*Creatividad es...*» se exponen en la tabla 13.

Tabla 13

Información de los profesores en la dimensión «Creatividad»: categoría «Creatividad es...»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|-------------------|--------------|---|---|
| Creatividad es... | Crear cosas | Inventar Crear Novedoso Ingenioso Innovador Originalidad | <ul style="list-style-type: none"> • “Capacidad de inventar” • “Inventar algo” • “Es el arte de crear” • “La capacidad de crear nuevas situaciones” • “capacidad de inventar o crear” • “crear ideas” • “pensar o crear cosas nuevas” • “capacidad de crear, inventar” • “creador” • “capacidad que tenemos de ingeniar cosas nuevas” • “crear e innovar” • “mejorar para innovar con las cosas ya existentes” • “Innovador, pensador, imaginativo, creador, original” • “Siempre innovador” • “Inteligente e Innovador” • “la creatividad puede conducir a la innovación y al desarrollo de nuevos productos y servicios” • “Crear algo diferente, valioso, innovador” • “está asociada a las personas ingeniosas” |

Tabla 13 (cont.)

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|-----------|--------------------|---|--|
| | Resolver problemas | Buscar soluciones Solucionar problemas | <ul style="list-style-type: none"> • “resolver algún problema” • “conseguir posibles soluciones” • “permiten resolver algún problema” • “capacidad para dar soluciones a problemas” • “Está vinculada con el encontrar nuevas soluciones” • “conseguir nuevas formas de resolver los problemas” • “encontrar soluciones innovadoras a los problemas” • buscar soluciones distintas a los problemas” • "es capaz de pensar en formas originales de resolver problemas" |
| | Ser diferente | Lo no común | <ul style="list-style-type: none"> • "Es la capacidad para pensar fuera de lo establecido" • “pensar fuera de lo común • “ver las cosas de una nueva perspectiva” • “plasmear el sentir de cada persona, lejos de lo común” • hacer cosas de manera distinta • pensar fuera de la caja y de visualizar otras posibilidades" |

Fuente: Elaboración del autor

Lo expresado en la tabla 13 hace referencia a lo que los profesores asumen como creatividad; por ello, la categoría se denominó « *Creatividad es...* », en donde los entrevistados manifestaron que este constructo está vinculado con la creación de algo, con la resolución de problemas y con el ser diferente. En este sentido, en esta categoría emergieron tres subcategorías, la primera « *Crear cosas* » en la cual los actores expresaron que la creatividad es la “*Capacidad de inventar*” o “*capacidad de inventar o crear*”, “*crear ideas*”, *crear e innovar*” “*Crear algo diferente, valioso, innovador*”, es ser “*Siempre innovador*”. También afirman que “*está asociada a las personas ingeniosas*” y que está relacionada con ser “*Innovador, pensador, imaginativo, creador, original*”.

Lo que, concuerda con lo planteado por Sternberg (1997), quien afirma que la creatividad es la capacidad de generar nuevas ideas. Asimismo, el autor señala que

una de las características de las personas creativas es la originalidad. Del mismo modo Taylor (1901), ya había definido la creatividad como la capacidad de crear cosas nuevas e innovadoras.

Al respecto, la investigadora considera la creatividad como un constructo multifacético que abarca diferentes aspectos como la capacidad de generar ideas únicas, de pensar de manera divergente y la capacidad de conectar conceptos aparentemente no relacionados. Además, la creatividad no se limita a los esfuerzos artísticos, sino que también puede aplicarse en diferentes ámbitos, como la ciencia, la tecnología y los negocios.

La segunda subcategoría que emergió de categoría «*La creatividad es...*» fue «*Resolver problemas*». Los entrevistados expresaron que la creatividad es la capacidad de “*Resolver algún problema*”, “*conseguir posibles soluciones*”, “*conseguir nuevas formas de resolver los problemas*” *buscar soluciones distintas a los problemas*”; es decir, que se asocia con las personas que son capaces de “*pensar en formas originales de resolver problemas*”.

Lo expresado por los entrevistados coincide con lo manifestado por Maslow (1958) quien definió la creatividad como la capacidad de producir soluciones a partir de información existente. En este mismo orden de ideas, la investigadora considera que la creatividad se vincula con la capacidad de resolver problemas de forma creativa es una habilidad esencial en el mundo actual. Con los constantes cambios y desafíos del mundo, ser capaz de pensar de manera innovadora sobre todo en el caso de los profesionales de la educación es crucial para encontrar soluciones innovadoras a problemas complejos. Tal y como señalaron algunos entrevistados la creatividad no se limita solo a las artes, sino que se aplica a todas las disciplinas. Un profesional de cualquier área que tiene la capacidad de resolver problemas puede encontrar diferentes alternativas a inconvenientes técnicos, sociales, económicos y ambientales de manera creativa.

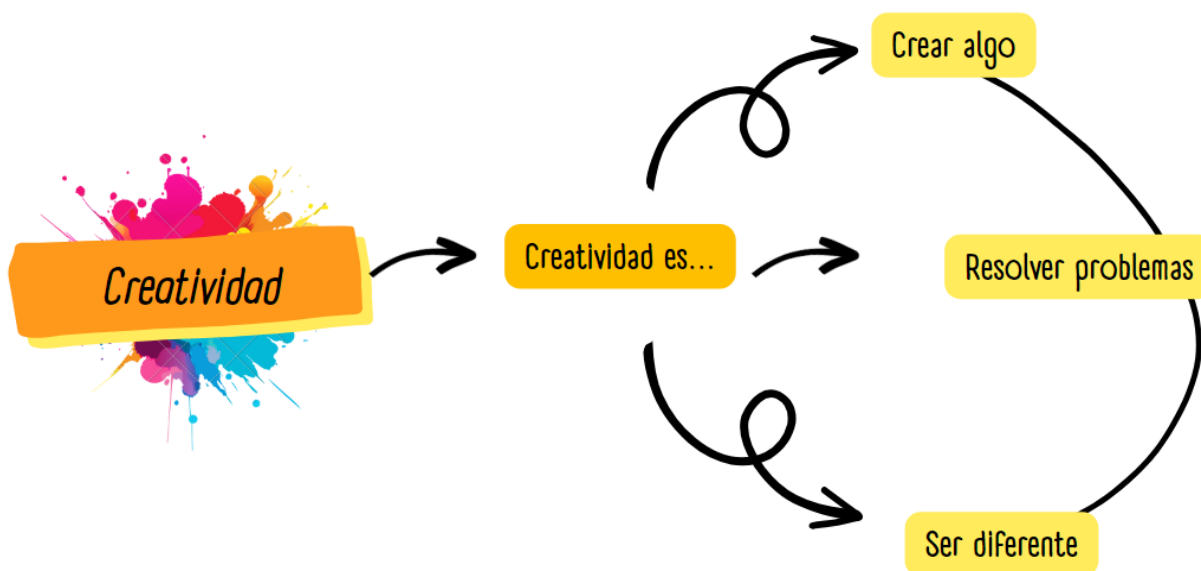
La tercera subcategoría es «*Ser diferente*»; al respecto, los entrevistados manifestaron que la creatividad es todo lo vinculado a lo no común; para ello utilizaron frases como “*Es la capacidad para pensar fuera de lo establecido*”, “*fuera de lo común*”, “*pensar fuera de la caja*”; En este mismo orden de ideas, Waisburd (2009), señala que

la creatividad es pensar diferente, entendiendo que esta es una forma de cavilar distinta a como lo hacen los demás que sus resultados están orientados a la novedad o los distinto.

En este sentido, de acuerdo a los entrevistados y a la perspectiva de la investigadora se puede afirmar que la creatividad es crear algo que antes no existía que sea innovador u original, que ayude solucionar o resolver un problema de forma diferente o fuera de lo común, partiendo de la idea de que esto implica una combinación de habilidades, conocimientos, experiencia e imaginación, así como la capacidad de pensar críticamente, cuestionar suposiciones y desafiar la sabiduría convencional. La creatividad también se puede nutrir y desarrollar mediante diferentes cosas, a través de diversos medios, como la exposición a nuevas experiencias, la resolución de problemas y a aprender de los errores. En este sentido, las tres subcategorías están vinculadas. Lo expresado en esta categoría se grafica en la figura 12.

Figura 12

«Creatividad es...» desde la perspectiva de los profesores



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 12, se evidencia que de acuerdo con las entrevistas, las tres subcategorías de la categoría «*Creatividad es...*», están vinculadas, asumiéndola como un tema que ha sido ampliamente debatido y explorado a lo largo de los años por autores como Taylor (1901), Maslow (1975) y De Graff y Lawrence (2002), quienes han coincidido que este es un aspecto fundamental de la existencia humana y una fuerza impulsora de la innovación y el progreso. En esencia, la creatividad es una expresión de la imaginación y la capacidad de generar ideas nuevas y diferentes para resolver un problema. Este constructo ha sido de interés para muchos académicos e investigadores durante mucho tiempo, su definición ha evolucionado a lo largo de los años, pero la mayoría de los autores coinciden en que la creatividad es lo original, lo novedoso, lo innovador o lo ingenioso, como lo señalaron los entrevistados.

Tal y como se mencionó anteriormente, en la dimensión «*Creatividad*» surgió la categoría «*Transformación*», la cual fue asumida en el presente estudio de acuerdo con lo expresado por la RAE (2023), como la acción de “hacer cambiar de forma a alguien o algo” (s/p). Lo expresado por los entrevistados en relación con esta categoría se expone en la tabla 14.

Tabla 14
Información de los profesores en la dimensión «Creatividad»: categoría «Transformación»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|----------------|--------------|---------------------|--|
| Transformación | - | Adaptarse al cambio | <ul style="list-style-type: none"> • "debe ser un docente con capacidad de adaptación al cambio, que se adapte a los diferentes contextos, que acepte las opiniones de los demás" • "abierto al cambio abierto a la transformación" • "se adapta a las situaciones" |
| | | Cambiar la realidad | <ul style="list-style-type: none"> • "que se amolden a distintas maneras de aprendizaje" • "Diseñador de estrategias adaptadas a la realidad" • "Adapta la planificación según el ambiente o circunstancias presentes" • "plantear estrategias con un mismo objetivo de diferentes maneras, adapta la planificación" • "proceso de transformación de la realidad" • "procesos de transformación" |

Fuente: Elaboración del autor

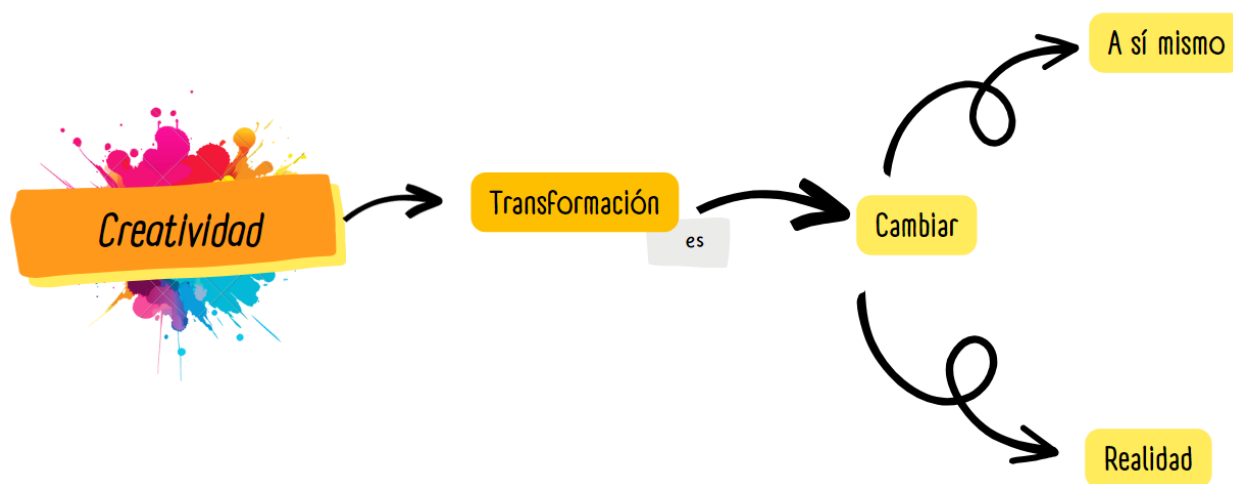
En relación a la categoría «*Transformación*» en la dimensión «*Creatividad*» los profesores entrevistados al preguntarles sobre las cualidades que ellos consideraban que debía tener un profesor creativo, afirmaron que este debe ser un profesional dispuesto a la transformación, lo que implica adaptación al contexto, la realidad y al cambio. En este sentido, los informantes expresaron frases como un profesor creativo es “abierto al cambio, abierto a la transformación”, “que se amolden a distintas maneras de aprendizaje”. Es aquel es capaz de pasar por un “proceso de transformación de la realidad” y que tiene la “capacidad de adaptación al cambio”

Lo anterior coincide, con uno de los tipos de creatividad definida por Taylor (1901), es la creatividad emergente, que el autor manifiesta que es el máximo punto de creatividad, va más allá de la adaptación, porque este tipo busca crear cosas que permitan transformar de manera significativa la realidad. La creatividad emergente es un proceso de creación de algo novedoso y único, algo que no se ha creado antes, no es la simple adaptación a algo, implica la transformación del sujeto y la realidad. Este es el nivel más alto de creatividad porque involucra no solo la creación de algo nuevo sino también la transformación del creador, de la realidad y/o del contexto. Para los entrevistados el profesor creativo ha de tener la capacidad no solo de transformarse a sí mismo, sino también debe tener las habilidades de transformar su realidad.

Al respecto, la investigadora considera que los procesos propios de la creatividad involucran no solo las habilidades cognitivas y técnicas del individuo, sino también sus características emocionales y personales. Para lograr una creatividad emergente, las personas deben estar abiertas a nuevas ideas, experiencias y perspectivas, dispuestos a correr riesgos, experimentar y desafiar las normas y convenciones existentes. Esto requiere un cierto nivel de confianza, autoconciencia y autorreflexión. Las personas con creatividad bien desarrollada no suelen tener miedo de salir de su zona de confort y son capaces de aceptar la incertidumbre y la ambigüedad mientras navegan por territorios nuevos y desconocidos. Entienden que la creatividad no es un proceso lineal, sino más bien desordenado que requiere una cierta cantidad de prueba y error. Lo expresado en esta categoría se expone de manera gráfica en la figura 13.

Figura 13

«Transformación» en la dimensión «Creatividad» según los profesores



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 13 se expone lo manifestado por los entrevistados y por Taylor (1901), la creatividad es un proceso de transformación que implica al sujeto y su realidad, pero que a su vez estas se vinculan, porque el sujeto se transforma a sí y junto a él su realidad. Al respecto, tal y como se señaló en el apartado Momento II: Inspiración, Goleman, Kaufman y Ray (2000), señalan que la creatividad está vinculada al espíritu creativo, con la musa esquiva de las buenas y en ocasiones geniales ideas.

De lo anterior, se asume la creatividad como un fenómeno complejo y multifacético que ha sido estudiado por académicos e investigadores durante décadas. La visión de que la creatividad es un proceso de transformación que involucra al sujeto y su realidad no es una idea nueva. Ya el filósofo Kant (1790), había argumentado que esta es la capacidad del ser humano de generar algo nuevo a partir de su imaginación, que no se deriva necesariamente ninguna experiencia previa, sino más bien de la necesidad de cambiar, de transformar.

En esta dimensión al igual que en la «*Emocionalidad*» también emergió la categoría «*Lo que tenemos*» la misma surge al consultarle a los profesores sobre la forma en que actualmente se desarrolla en el docente en formación la creatividad. Lo expresado por los entrevistados se expone en la tabla 15.

Tabla 15

Información de los profesores en la dimensión «Creatividad»: categoría «Lo que tenemos»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|----------------|--------------|------------------------------|--|
| Lo que tenemos | Lo positivo | Profesor creativo | <ul style="list-style-type: none"> • “lo bueno es que tenemos docentes formados y formándose en estos temas de creatividad” • en nuestra institución hay docentes muy creativos que contribuyen con el desarrollo de la creatividad de los estudiantes • Yo trato de ser lo más creativa posible y permito que los estudiantes lo sean |
| | Lo mejorable | Poco o ausencia de contenido | <ul style="list-style-type: none"> • “Arte y Creatividad y Juego y Creatividad son dos unidades curriculares optativas del nuevo diseño. Son optativas. En el diseño viejo no recuerdo que exista un curso sobre creatividad” • “En el diseño viejo más allá de lo que ven en Desarrollo de Procesos Cognitivos no hay mayor contenido sobre creatividad, que le permite saber a los estudiantes que pueden desarrollarla” • “En ninguno de los dos diseños hay contenidos para esto, eso depende como cada profesor de su contenido. Y en mi especialidad es poco común los docentes creativos” • “ahora no se si con exigirles creatividad, baste, o tendríamos que ir más allá y enseñarles cómo ser creativos, de manera que optimen cada vez más esa habilidad. Que eso sería otra cosa” • “No, desde la especialidad no hay cursos o UC que propicien el desarrollo de la creatividad, creo que eso depende de cada docente” • “el viejo solo Desarrollo de Proceso Cognitivos, pero así muy elemental y en el nuevo no hay ninguna” |

Fuente: Elaboración del autor

En la tabla 15, se exponen las expresiones de los entrevistados donde indicaron las fortalezas y los puntos de mejoras vinculados con la dimensión «Creatividad» en la formación docente. Así emergió la subcategoría «Lo positivo», en tanto se evidenciaron frases como “en nuestra institución hay docentes muy creativos”, “Yo trato de ser lo más creativa posible y permito que los estudiantes lo sean” y “lo bueno es que tenemos docentes formados y formándose en estos temas de creatividad”. Esto da muestra de que dentro del UPEL-IPC hay profesores que trabajan la creatividad dentro

del aula de clase. Sin embargo, a criterio de la investigadora y de acuerdo con lo planteado por Galvis (2006), esto no es suficiente para enseñar creatividad. No basta con ser creativo en el proceso de enseñanza, el docente en formación requiere de conocimientos teóricos-prácticos que le permitan desarrollar su potencial creativo, entendiendo que este es desarrollable en cualquier individuo.

En este orden de ideas, Gardner (1988), señala que la creatividad es una habilidad que puede estar presente en cualquier persona sin importar cual sea su inteligencia dominante (inteligencias múltiples) y que esta es optimizable. En este sentido, el docente en formación de la UPEL-IPC puede desarrollar su capacidad creadora sin importar la especialidad en la se está formando. Al respecto, desde la neurociencia aplicada a la educación González et al. (2021), señalan que integrar los procesos neurocientíficos en la formación docente puede conducir a mejorar de manera significativa su desempeño profesional y por ende el aprendizaje de los futuros educandos a su cargo por cuanto proporciona al profesorado los recursos necesarios para ejecutar una práctica pedagógica innovadora, creativa y conectada con las necesidades e intereses del educando.

En este sentido, la investigadora considera que uno de los factores claves para promover la creatividad en el docente en formación es propiciar un entorno de aprendizaje en el cual se promueva la experimentación, la asunción de riesgos y la mentalidad abierta. Los profesores que están dispuestos a probar nuevas estrategias de enseñanza, a explorar diferentes perspectivas y a asumir riesgos calculados tienen más probabilidades de desarrollar soluciones creativas a los desafíos del aula.

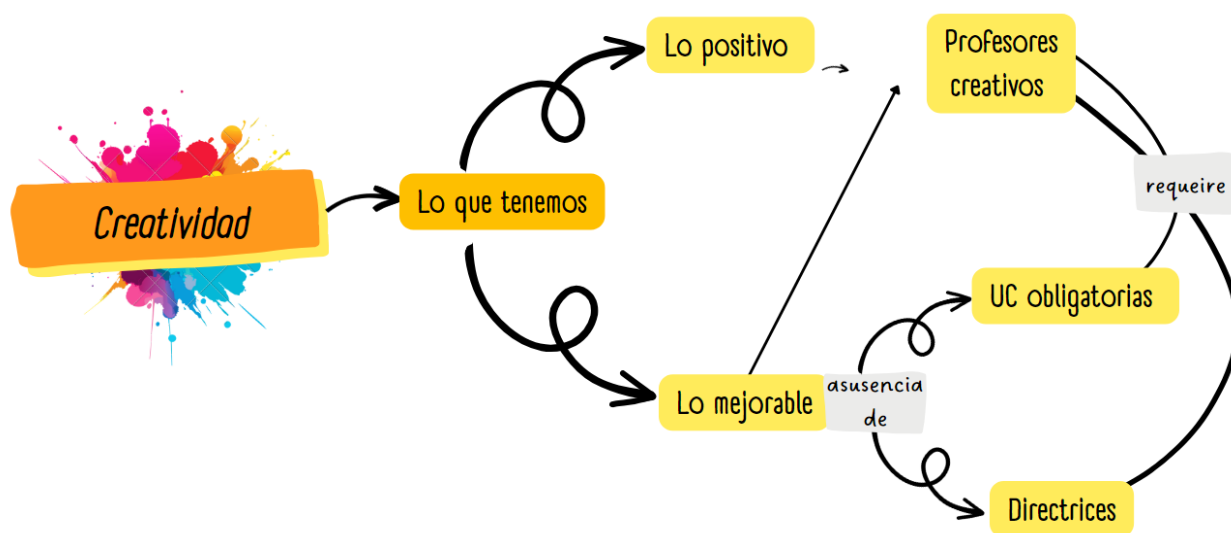
En la categoría «*Lo que tenemos*» en la dimensión «*Creatividad*» también surgió la subcategoría «*Lo mejorable*», que hace referencia a algunos puntos optimizables en torno tema abordado. Los entrevistados expresaron frases “*como no recuerdo que exista un curso sobre creatividad*”, “*no hay mayor contenido sobre creatividad*”, “*En ninguno de los dos diseños hay contenidos para esto*”. Son evidencias de que en ninguno de los diseños curriculares en desarrollo en la UPEL-IPC, ni en el del año 1996, ni el del 2015, hay contenidos programáticos que permitan al docente en formación desarrollar su potencial creativo. Sin embargo, algunos manifestaron que “*eso depende como cada profesor de su contenido*”, “*ahora no se si con exigirles*

creatividad, baste”; lo cual evidencia, como se ha mencionado en la subcategoría anterior, que efectivamente algunos profesores son creativos en el aula de clase en esta casa de estudio.

Pero tal y como se señaló con anterioridad esto no es suficiente. En este sentido, esto según la perspectiva de la investigadora, se convierte en un punto de mejora importante para que esta casa de estudio genere las Unidades Curriculares y directrices que permitan a los profesores enseñar al docente en formación a desarrollar y optimizar su creatividad considerando además tal y como dice González et al. (2021), la importancia de incluir contenidos programáticos en la formación docente sobre los procesos neurocientíficos. Los hallazgos evidencian que en la UPEL-IPC parece haber algunos profesores creativos que son capaces de aportar ideas innovadoras dentro y fuera del aula. Sin embargo, los hallazgos de la presente investigación sugieren que esto es insuficiente porque para mejorar la calidad general de la educación en la institución contexto de estudio, es importante tener un enfoque más estructurado para fomentar la creatividad tanto en los profesores, como en el docente en formación. Lo expuesto en esta categoría se sintetiza en la figura 14.

Figura 14

«Lo que tenemos» en la dimensión «Creatividad» según los profesores



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 14, se evidencia que la principal fortaleza o «*Lo positivo*» del UPEL-IPC es que cuenta con profesores creativos; sin embargo, de acuerdo con lo planteado por Galvis (2006), estos profesionales aunque ganados a la idea, también son un punto de mejora, porque según a lo expresado por la autora no basta con ser creativo. Es necesario enseñar al docente en formación a optimizar su creatividad, a través de la aprehensión de contenidos teóricos-prácticos relacionados con este tema. Para lograrlo el profesorado requiere que la institución genere las directrices y las Unidades Curriculares para ello.

En la dimensión «*Creatividad*», desde la perspectiva de los profesores, también surge la categoría «*Lo académico*» con las subcategorías «*Primero los profesores*» en alusión que primero hay que formar al profesorado y «*Luego el docente en formación*» bajo la premisa de que, unavez los profesores de esta casa de estudio estén instruidos en competencias teóricas-prácticas sobre creatividad, podrán impartir dicho conocimiento al estudiantado de esta casa estudio. Lo expresado por los informantes claves en las entrevistas se expone en la tabla 16.

Tabla 16
Información de los profesores en la dimensión «Creatividad»: categoría «Lo académico»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|----------------|------------------------|---------------------------|---|
| Lo que tenemos | Primero los profesores | Primero formar al docente | <ul style="list-style-type: none"> • "el profesor debe formarse" • "lo ideal sería que primero se forme al profesor activo" • "debemos todos manejar los contenidos" • "primero debes formar a toda la planta profesoral en creatividad" • "formar primero a los docentes para luego replicar esa información en los estudiantes" • "tendríamos primero que formarnos para ello" • "debemos estar formados y tener las directrices claras" • "Para enseñar creatividad el docente debe estar formado" |

Tabla 16 (cont.)

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|----------------|-------------------------------|----------------|--|
| Lo que tenemos | Luego el docente en formación | Currículo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Lo ideal sería que la emocionalidad y la creatividad pasen transversalmente por todo el currículo”</i> • <i>“Creo que debe haber algunas unidades curriculares en las cuales se enseñe la teoría, y desde todas las unidades curriculares permitir que eso se ponga en práctica, es decir, desde todas la UC”</i> • <i>“creo que debe haber unidades curriculares... destinadas al contenido teórico sobre creatividad”</i> • <i>deben existir UC para el nuevo diseño donde se imparta toda la información teórico-práctica de creatividad”</i> • <i>“desarrollar las unidades curriculares para eso, que sean obligatorias”</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Creo que debe haber cursos destinados para ello y dictados por especialista en el área”</i> |

Fuente: Elaboración del autor

En la tabla 16, se expone que los entrevistados afirman que para una formación docente desde la dimensión «Creatividad», sin duda alguna hay primero que instruir al profesorado en estos temas para que este luego pueda enseñar los conocimientos adquiridos al estudiante (profesor en formación). Para ello, emplearon frases como *“el profesor debe formarse”, “lo ideal sería que primero se forme al profesor activo”* y *“debemos todos manejar los contenidos”*. Asimismo, algunos profesores manifestaron que *“Lo ideal sería que la emocionalidad y la creatividad pasen transversalmente por todo el currículo”* y *“creo que debe haber unidades curriculares... destinadas al contenido teórico sobre creatividad”*.

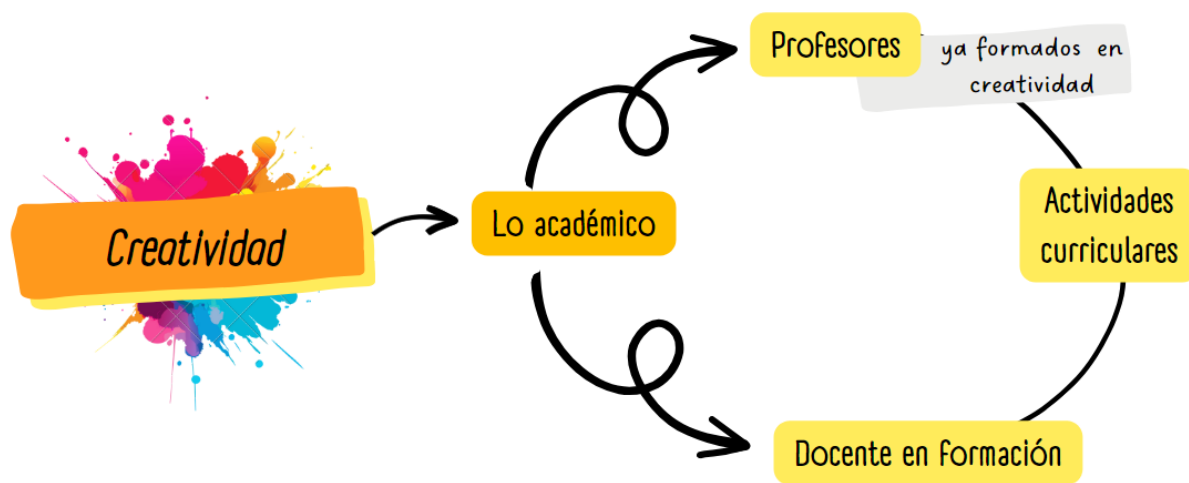
Las ideas expresadas por los informantes clave concuerdan con lo señalado por Galvis (2006), quien manifiesta la importancia de formar al docente desde la creatividad, entendiendo como ya se ha mencionado que el hecho de hacer clases creativas es insuficiente, no basta con eso. Lo ideal es que el profesorado cuente con los conocimientos teóricos-prácticos y habilidades sobre

el tema y además tenga las competencias para optimizar cada vez más la creatividad en sí mismo para luego poder desarrollarla en el aula de clases.

Al respecto, la investigadora considera que la incorporación de contenidos programáticos sobre creatividad en el plan de estudios es crucial para el desarrollo de profesorado integral y exitoso. En líneas generales, los educandos que han estado expuestos a actividades creativas han demostrado tener mejores habilidades para resolver problemas, mayor autoestima y mejores habilidades de comunicación, porque enseñar contenidos teóricos sobre creatividad ofrece la oportunidad de aprender los principios subyacentes detrás del pensamiento creativo, aplicables a diversos aspectos de la vida, tanto en lo personal, como en lo profesional. Lo expuesto en esta categoría se grafica en la figura 15.

Figura 15

«Lo académico» en la dimensión «Creatividad» según los profesores



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 15, se expresa lo planteado por los entrevistados, que los profesores y el docente en formación se vinculan a través de las actividades curriculares obligatorias mediante las cuales se puede propiciar el desarrollo y optimización de la creatividad. Este vínculo entre estos actores, es una parte integral del proceso de desarrollo de las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para convertirse en un profesional de la educación con

creatividad desarrollada. Es esencial que el docente en formación comprenda las complejidades de la profesión y tenga una base sólida de conocimiento y experiencia sobre la cual construir su quehacer pedagógico.

En la dimensión «*Creatividad*», también emergió la categoría «*El profesor creativo*», la misma surgió al consultarle a los entrevistados sobre las cualidades que debe tener el profesorado con creatividad desarrollada. En dicha categoría, emergieron las subcategorías «*Impulsa*», «*Se flexibiliza*», «*Es proactivo*» y «*Es sensible*». Las expresiones en torno a esta categoría se exponen en la tabla 17.

Tabla 17

Información de los profesores en la dimensión «*Creatividad*»: categoría «*El profesor creativo*»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|----------------------|----------------|---|---|
| El profesor creativo | Impulsa | Motivar Inspirar Estimular | <ul style="list-style-type: none"> • “Ser motivador, capaz de impulsar e innovador” • “Estimular los procesos intelectuales en los estudiantes y motivación constante” • “Motivador” • “motivar a nuestros estudiantes” • “Deben ser capaces de hacer que los alumnos se sientan motivados y entusiasmados” • “Deben ser capaces de hacer que los alumnos se sientan motivados y entusiasmados” • “Una de las características clave de un profesor creativo es su capacidad para inspirar y motivar a sus estudiantes” • “Los profesores creativos son personas imaginativas, innovadoras e ingeniosas que sienten pasión por la enseñanza y un impulso para mejorar continuamente” |
| | Se flexibiliza | Flexible Dispuesto al cambio Sin prejuicios Tolerancia | <ul style="list-style-type: none"> • “flexible y comprensivo” • “De mente abierta alegres y sin prejuicios” • “un docente creativo debe ser flexible en su forma de pensar y ver las cosas” • “sabe cambiar de estrategia rápidamente” (flexible) • “ser tolerante” • “Los profesores creativos deben ser curiosos, comunicativos, atentos, flexibles” • flexibilidad de pensamiento. |

Tabla 17 (cont.)

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|----------------------|--------------|-------------------------|---|
| El profesor creativo | Es proactivo | Proactivo Dinámico | <ul style="list-style-type: none"> • <i>"deben ser dinámicos, cambiantes, proactivos"</i> • <i>"las personas creativas son proactivas, que se desenvuelven muy bien en contextos cambiantes"</i> • <i>"ser proactivos, de trabajar de forma variada"</i> |
| | Es sensible | Empatía Subjetividad | <ul style="list-style-type: none"> • <i>deberían mostrar empatía</i> • <i>un docente creativo debe ser Empático,</i> • <i>"un aspecto importante de las personas creativas, es que como la creatividad es subjetiva, deben ser empáticos"</i> • <i>"un profesor creativo debe ser empático, porque la creatividad es subjetiva"</i> • <i>"lo que es creativo para mí no es creativo para ellos" (subjetividad)</i> • <i>"debe entender que cada estudiante es creativo a su modo, es muy subjetivo, sensibilizarse antes las habilidades de cada uno"</i> |

Fuente: Elaboración del autor

Lo expresado en la tabla 17, no son más que las cualidades que consideraron los entrevistados con las que debe contar un profesor creativo. En la subcategoría «*Impulsa*», hace referencia a la habilidad que tiene este profesional de motivar e inspirar a los demás. Para ello, expresaron frases como estos *"Deben ser capaces de hacer que los alumnos se sientan motivados y entusiasmados"* o *"Una de las características clave de un profesor creativo es su capacidad para inspirar y motivar a sus estudiantes"*.

En este orden de ideas, es oportuno indicar lo expresado por los entrevistados; Freire y Shor (2014), quienes coinciden en afirmar que el profesor debe asumirse como un orientador, porque su rol va más allá de solo impartir contenidos, implica necesariamente motivar a los educandos, para lo cual se debe lograr un equilibrio entre el currículo oficial y las necesidades que surgen en el aula, de los intereses, expectativas, necesidades, reflexiones y críticas de los educando.

Al respecto, la investigadora manifiesta que el concepto de profesor como orientador no es desconocido y ha sido ampliamente discutido en el campo de la

educación. Su papel ha evolucionado a lo largo de los años, ha pasado de ser únicamente un difusor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje. En este sentido, este profesional debe asumir un rol de guía, mentor y tutor, de manera tal que se convierta en un modelo a seguir, del que no solo se aprende contenidos programáticos, sino que en muchos casos inspire y motive a quien lo rodee.

En la subcategoría «*Se flexibiliza*» los informantes claves manifestaron que un profesor creativo es “*flexible y comprensivo*” y “*Los profesores creativos deben ser curiosos, comunicativos, atentos, flexibles*”. Esto concuerda con lo planteado por Buzan (2003), quien afirma que las personas creativas son flexibles, actúan sin prejuicios y que dicha flexibilidad les permite adaptarse a diferentes situaciones y contextos lo cual coincide con las frases expresadas tanto por los entrevistados como por los profesores creativos, deben ser “*De mente abierta, alegres y sin prejuicios*” y han de “*ser tolerante*”. Esto último en torno a las ideas y particularidades de los estudiantes.

Ser flexible de acuerdo con lo manifestado por Buzan (2003), implica que el profesor sea capaz de ver las cosas desde varias perspectivas y abordar los problemas con una mente amplia con la intención explorar múltiples soluciones; lo que, vincula esta subcategoría con la «*Resolver problemas*» de la categoría «*Creatividad es*». Es oportuno destacar que esta flexibilidad de la creatividad, hace que, de acuerdo con lo planteado por el autor, la creatividad no sea una cualidad delimitada solo al arte, sino más bien un rasgo propio de la persona, sin importar el área de conocimiento en la que se desempeñe.

Al respecto, la investigadora considera que ser flexible en el aula en la UPEL-IPC, también puede significar adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje del docente en formación y ajustar las planificaciones, en consecuencia, esto puede conducir a un entorno de aprendizaje más inclusivo y eficaz para este futuro profesional. Además, la flexibilidad también puede implicar ser receptivo ante las ideas y pensamientos de los demás, a los cambios en el plan de estudios o las políticas educativas y estar dispuestos a experimentar con nuevos métodos o tecnologías de enseñanza.

En cuanto a la subcategoría «*Es proactivo*» los entrevistados manifestaron que los profesores creativos *"deben ser dinámicos, cambiantes, proactivos"*, *"proactivos, que se desenvuelven muy bien en contextos cambiantes"* y que saben *"trabajar de forma variada"*. Al respecto, Hernández et al. (2018), señala que la creatividad y la proactividad están estrechamente relacionadas, porque el pensamiento creativo puede fomentar el comportamiento proactivo. Asimismo, el autor agrega que la competencia del pensamiento proactivo resulta imprescindible en la formación profesional, entendiendo que esta lo prepara para enfrentar las diferentes situaciones que se le pueden presentar a futuro en el campo laboral.

En relación con lo anterior, y de acuerdo a la perspectiva de la investigadora, el docente en formación debe adquirir las habilidades y destrezas que le permitan enfrentar situaciones reales en las que no es suficiente aplicar recetas o fórmulas, sino que se tienen que tomar decisiones en función de la realidad y de los recursos disponibles. Esto demanda que sea además de creativo, proactivo. Esta visión es fundamental para preparar al profesorado para afrontar situaciones reales en el aula, porque no es suficiente con seguir una fórmula o estructura fija en la enseñanza, sino que los profesores deben ser capaces de tomar decisiones basadas en los recursos disponibles, el contexto y en las necesidades y destrezas de quienes integran el aula de clase. Por ello, la proactividad se convierte en cualidades esenciales para un docente en formación en el panorama educativo actual que cambia rápidamente.

Y en relación con la subcategoría «*Es sensible*», hace referencia de acuerdo con los entrevistados a la subjetividad con la que debe contar la persona y sobre todo el profesor creativo. Al respecto, los informantes clave manifestaron que un profesional de la educación creativo *"debería mostrar empatía"*, *"un profesor creativo debe ser empático, porque la creatividad es subjetiva"* y *"debe entender que cada estudiante es creativo a su modo, es muy subjetivo, sensibilizarse antes las habilidades de cada uno"*.

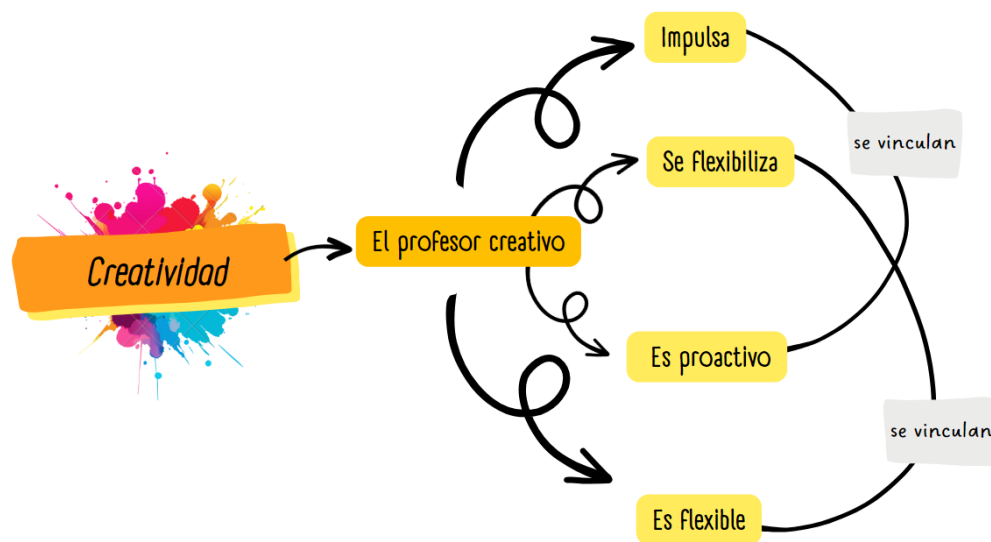
Al respecto, Díaz y Mitjans (2013), señalan que las perspectivas psicoanalíticas enfatizan aún más el papel de la experiencia y la percepción personal en la creatividad, lo que la convierte en muy subjetiva en tanto estas

perspectivas sugieren que la creatividad surge de un conjunto de procesos subjetivos, incluidas experiencias sensoriales y emocionales. En este sentido, el autor afirma que la enseñanza debe favorecer el desarrollo de recursos subjetivos importantes para nuevos aprendizajes, en pro de la actuaciones autónomas dentro y fuera del aula, de manera tal que se optimicen proceso como reflexionar, imaginar, elaborar hipótesis y/o tomar decisiones sin ningún tipo de temor y entendiendo que la opinión de los demás es subjetiva.

En relación con esto, la investigadora estima que la sensibilidad en la creatividad está asociada a comprender que la creatividad es subjetiva que cada individuo la manifiesta de acuerdo con sus propias capacidades, ideas, sentimientos y emociones, en consecuencia, un profesor con creatividad desarrollada y que además pretende desarrollarla en los educandos a su cargo debe ser sensible. Esto pasa por ser empático e ir más allá la mera aceptación de emociones. Debe comprender y asimilar el pensamiento e ideas de los demás y entender que cada persona tiene procesos creativos y niveles de creatividad diferentes. Lo expuesto en esta subcategoría se grafica en la figura 16.

Figura 16

«El profesor creativo» según los entrevistados



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 16, se evidencia que de acuerdo con lo manifestado por entrevistados, la cualidad de motivar se vincula con la proactividad, entendiendo que esta puede ser una conducta inspiradora para quienes lo rodean y que la flexibilidad se relaciona con lo sensible, porque esta última atañe lo subjetivo de la creatividad y para que un profesor pueda comprender la frase tan cotidiana “lo que es creativo para unos no le es para otros”. En este sentido, debe flexibilizar su pensamiento y la manera de ver los procesos y productos creativos de los demás.

En esta dimensión también emergió la categoría «*Emocreatividad*». Los entrevistados manifestaron nuevamente que la creatividad y la emocionalidad están vinculados. Lo expresado por estos informantes se expone en la tabla 18.

Tabla 18
Información de los profesores en la dimensión «Creatividad»: categoría «Emocreatividad»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|----------------|--------------|-------------------------|--|
| Emocreatividad | - | Emociones y creatividad | <ul style="list-style-type: none"> • “una especie de conexión con la emoción y la imaginación” • “ Y la creatividad para mi está conectada con las emociones” • “La creatividad y emociones tienen una relación profundamente conectada, las emociones juegan un papel importante en nuestros procesos creativos • “debe ir de la mano con inteligencia emocional, porque creo que creatividad y emociones van de la mano y dentro de las emociones encierro yo la disposición, la motivación” |

Fuente: Elaboración del autor

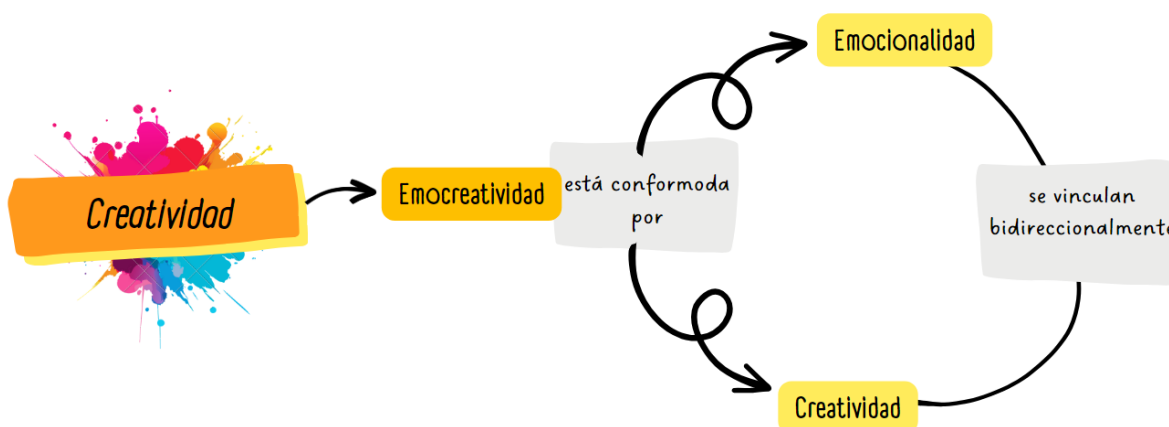
En la tabla 18 se exponen las expresiones vinculadas a la subcategoría «*Emocreatividad*» en la dimensión «*Creatividad*» en base a las expresiones de los entrevistados, en donde se resaltan frases como “*La creatividad y emociones tienen una relación profundamente conectada*”, “*creatividad y emociones van de la mano*” y que hay “*una especie de conexión con la emoción y la imaginación*”. En este punto cobra importancia nuevamente, lo ya expresado por Rodríguez (2022), quien afirma

que la emocreatividad es un constructo teórico que combina la emoción y la creatividad. Este es un término relativamente nuevo que ha ido ganando atención en los últimos años en Europa, que reconoce que la creatividad y la emocionalidad están estrechamente entrelazadas y no deberían separarse. Las emociones juegan un papel importante en el proceso creativo, por cuanto puede inspirar y motivar a las personas a crear. En este sentido, esta categoría estaría relacionada con la subcategoría «Impulsa» y «Crear cosas» de las categorías «El profesor creativo» y «Creatividad es...» respectivamente.

En lo relativo con esta vinculación entre emocionalidad y creatividad Peñarrubia (2020), señala que la relación entre las emociones y la creatividad es bidireccional, porque las emociones facilitan la creatividad y esta a su vez, influye en las emociones. Lo que, de acuerdo a la perspectiva de la investigadora significa que cuando las personas están en un estado emocional, bien sea positivo o negativo en el que se sientan cómodos para crear, puede impulsarse a realizar actividades creativas y esto puede también tener un impacto positivo en la emocionalidad. Lo expresado en esta subcategoría se expone en la figura 17.

Figura 17

«Emocreatividad» en la dimensión «Creatividad» según los profesores

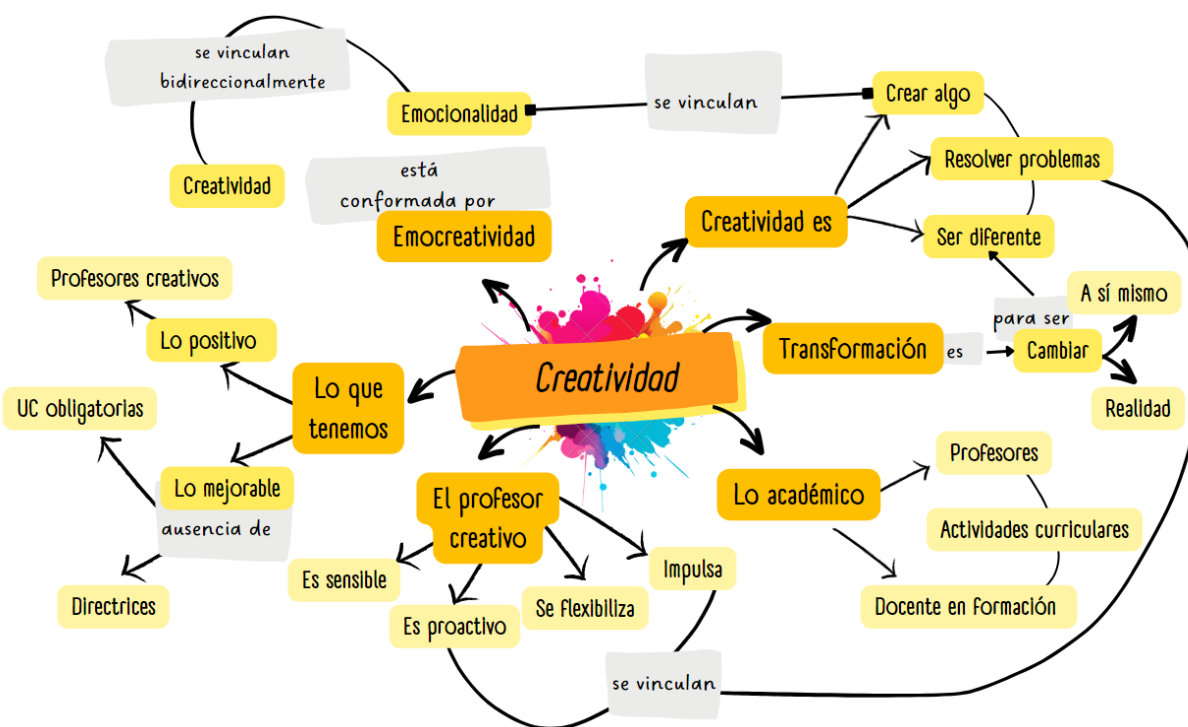


Fuente: Elaboración del autor

En la figura 17, se evidencia lo planteado por informantes, los autores Rodríguez (2022) y Peñarrubia (2020) y la investigadora, quienes coinciden en afirmar que la emocreatividad está conformada por la emocionalidad y la creatividad porque están tienen una vinculación bidireccional, en donde cada una incide en la otra. Una vez se interpretaron todas las categorías de la dimensión «Creatividad» desde la perspectivas de los profesores entrevistados se desarrolló la figura 18 con la intención de establecer las vinculaciones entre las categorías y subcategorías que emergieron en esta dimensión.

Figura 18

Percepciones de los profesores en la dimensión «Creatividad»



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 18, se graficaron las vinculaciones entre las categorías y subcategorías que emergieron en la dimensión «Creatividad». En la misma se vincula lo sensible del profesor creativo con la emocionalidad. En este caso, los entrevistados,

Rodríguez (2022) y Peñarrubia (2020), manifiestan que las personas creativas deben conectar con su sensibilidad y emocionalidad. Asimismo, la flexibilidad se vinculó con ser diferente, porque de acuerdo con lo expresado por los entrevistados, dicha flexibilidad pasa por comprender que cada persona es distinta. Al igual que la categoría «*Transformación*» se vincula con «*Ser diferente*».

En este sentido, la dimensión «*Creatividad*» es un aspecto importante de la formación docente que no debería pasarse por alto. Esta involucra varias categorías y subcategorías que surgieron a través de la investigación realizada y sustentadas por los planteamientos de Rodríguez (2022) y Peñarrubia (2020). Uno de los vínculos que surgió en esta dimensión es la conexión entre la creatividad de un docente y su sensibilidad ante la emocionalidad. Esto significa que los profesores que están más en contacto con sus emociones tienen más probabilidades de desarrollar formas creativas de enseñanza que puedan incorporar en su quehacer pedagógico. Otro vínculo que surgió en la dimensión «*Creatividad*» es la conexión entre el flexible y diferente. Esta vinculación, enfatiza la importancia de tener una mente abierta y adaptable al implementar estrategias de enseñanza creativas. Los profesores que poseen esta característica pueden ajustar sus métodos de enseñanza para atender los diferentes estilos de aprendizaje.

Hallazgo del grupo focal

Tal y como se mencionó en el apartado Momento III: Incubación, la técnica de grupo focal se trabajó con 34 estudiantes de diferentes especialidades de la UPEL-PC, en donde el propósito era conocer sus percepciones sobre la formación del docente desde las dimensiones «*Emocionalidad*» y «*Creatividad*», a continuación se presentan dichas percepciones del mismo modo como se expusieron la de los profesores entrevistados.

Dimensión «Emocionalidad» en la formación docente desde la perspectiva de los estudiantes

Para esta dimensión los estudiantes (docente en formación) del grupo focal consideraron tres categorías: «*Inteligencia emocional*», en referencia a lo que asumen por emocionalidad; «*Lo que tenemos*», en alusión a con lo que ellos consideran que

cuenta la institución contexto de estudio y «*Lo académico*», orientada a cómo ven los estudiantes la organización académica de la UPEL-IPC. En lo concerniente, a la categoría: «*Inteligencia emocional*» se expone en la tabla 19 las expresiones de los informantes claves.

Tabla 19

Información de los estudiantes en la dimensión «Emocionalidad»: categoría «Inteligencia emocional»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|-------------------------------|---|--|--|
| Inteligencia emocional | Experimentar y exteriorizar emociones - | Sentir y expresar emociones | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Capacidad del ser humano de sentir y experimentar las emociones”</i> • <i>“Capacidad de sentir emoción”</i> • <i>“ser capaz de reconocer y responder adecuadamente a las señales emocionales de otras personas es esencial para construir relaciones asertivas”</i> • <i>“La capacidad de sentir alegría”</i> • <i>“Es la capacidad que tiene cada persona de sentir emociones”</i> • <i>“La emocionalidad conociste en la capacidad de capacidad de percibir emociones y sentimientos”</i> • <i>“estado donde se aprecia en su esplendor cada emoción humana”</i> • <i>“Se relaciona con la manera en la expresamos un sentir o emoción”</i> • <i>“Es la forma de expresar alegría con facilidad”</i> • <i>“Forma de expresión”</i> • <i>“Es la expresión de cualquier sentimiento positivo o no”</i> • <i>“Es la capacidad de expresar la emoción de los sentimientos”</i> • <i>“Es expresar alguna emoción o algún sentimiento de alguna vivencia adquirida”</i> • <i>“Expresión de emociones tanto físicas como escritas”</i> |
| | Gerenciar emociones | Manejo emocional Control emocional Autocontrol | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“que posea autocontrol para revolver problemas para el bienestar”</i> • <i>“Entre sus principales características considero que debe tener autocontrol o dominio propio”</i> • <i>“Maneja de manera adecuada sus emociones”</i> • <i>“tiene la capacidad de gestionar correctamente sus emociones ante situaciones”</i> • <i>“Manteniendo un autocontrol y expresar a los alumnos o a los demás sus sentimientos y emociones de una forma correcta y pacífica”</i> • <i>“De poseer un elevado nivel de autocontrol y saber aplicar la empatía y la motivación”</i> |

Tabla 19 (cont.).

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|------------------------|--------------|----------------|--|
| Inteligencia emocional | Sensibilidad | Empático | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Empático, bondadoso y...”</i> • <i>“...o para ser empáticos con ellos”</i> • <i>“Ser una persona empática, creativa, motivadora”</i> • <i>“Afectivo, creatividad y empático”</i> • <i>“Me brinda empatía”</i> • <i>“La empatía y la adaptabilidad ante los cambios”</i> • <i>“saber aplicar la empatía y la motivación”</i> • <i>“Con mayor adaptación a la realidad, trabajo de empatía y desarrollo personal”</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Alegría, empatía, ganas de querer enseñar”</i> |
| | Optimismo | Positivo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“...bondadoso y actitud positiva”</i> • <i>“Calmado, generoso, respetuoso, amable, muestra interés en las situaciones de cada uno de sus estudiantes y con mentalidad positiva”</i> • <i>“Debe ser una persona con una visión positiva ante cualquier situación”</i> • <i>“Con emocionalidad, actitud positiva”</i> |

Fuente: Elaboración del autor

En la información presentada en la tabla 19, se tiene como hallazgo que el estudiantado de la UPEL-IPC, al igual los profesoras, asumen que la dimensión «*Emocionalidad*» se vincula directamente con la inteligencia emocional; por ello, emergió como categoría y dentro de ella las subcategorías «*Experimentar y exteriorizar emociones*», «*Gerenciar emociones*», «*Sensibilidad*» y «*Optimismo*». En la primera los participantes del grupo focal expresaron frases como *“Es la capacidad que tiene cada persona de sentir emociones”*, *“Es la expresión de cualquier sentimiento positivo o no”*, *“Es la capacidad de expresar la emoción y los sentimientos”*, *“Capacidad de sentir emoción”*. Todas estas expresiones, a criterio de la investigadora la inteligencia emocional está asociada según los participantes al sentir y expresar emociones; lo que en palabras de Goleman (1995) sería la gestión emocional, que abarca la expresión de emociones y sentimientos de manera asertiva. Salovey y Mayer(1990), ya lo habían descrito como asimilación emocional, entendida como la habilidad de sentir y expresar las emociones.

Desde la visión de la investigadora, esta habilidad es un aspecto esencial de la comunicación humana que permite a las personas transmitir sus sentimientos y

pensamientos a los demás. Algunos de los estudiantes participantes del grupo focal, al igual que ciertos profesores entrevistados, hablaron de experimentar y expresar emociones, pero lo ven como el mero hecho de expresar las emociones y sentimientos o al menos así lo expresaron; sin embargo la investigadora concuerda con las ideas de que dicha experimentación y expresión emocional debe hacerse de manera asertiva. Entendiendo que las emociones pueden ser de alta o baja frecuencia, variando entonces desde la felicidad y la alegría hasta la ira y la tristeza. La capacidad de expresar emociones de forma adecuada es crucial para mantener relaciones saludables con los demás y gerenciar el bienestar mental y emocional. Hay varias formas de expresar emociones, incluida la comunicación verbal y no verbal, habilidad sumamente esencial en los espacios educativos.

En esta categoría, desde la percepción de los estudiantes, también emerge la subcategoría «*Gerenciar emociones*». La misma surge porque algunos de los participantes del grupo focal manifestaron que la inteligencia emocional está asociada con el manejo o control emocional y al autocontrol, para ello utilizaron expresiones como “*Entre sus principales características considero que debe tener autocontrol o dominio propio*”, “*Maneja de manera adecuada sus emociones*”, “*tiene la capacidad de gestionar correctamente sus emociones ante situaciones*” y “*un elevado nivel de autocontrol y saber aplicar la empatía y la motivación*”. En términos de Goleman (1995), la gestión emocional como se mencionó en la subcategoría anterior está ligada a la expresión asertiva de las emociones, pero en términos de Bisquerra (2000), se le denomina regulación emocional. Es asumida por el autor como la habilidad de cada persona para manejar sus emociones. De acuerdo con lo planteado por Goleman (1995), la expresión emocional y la gestión emocional están vinculadas, tanto que el autor concibe la primera como parte de la segunda.

Según lo conversado con los participantes del grupo focal, el profesor con inteligencia emocional desarrollada debe tener la capacidad de gestionar adecuadamente sus emociones “*ante situaciones*” de diversas “*para el bienestar*”. En este sentido, emerge esta categoría entendiendo el término gerencia de acuerdo con lo planteado por Drucker (1969). como la máxima dependencia en una organización (viendo a la persona como la que lleva la gerencia de sus propias emociones) y quien tiene la capacidad de actuar con

poder y autoridad pero con prudencia y consistencia. Para el autor la acción de gerenciar implica planificar, organizar, dirigir y gestionar todos los recursos de la organización; para la investigadora es lo mismo que debe hacer un profesor (y cualquier persona), con inteligencia emocional desarrollada, pero con sus propias emociones y con la de los educandos a su cargo.

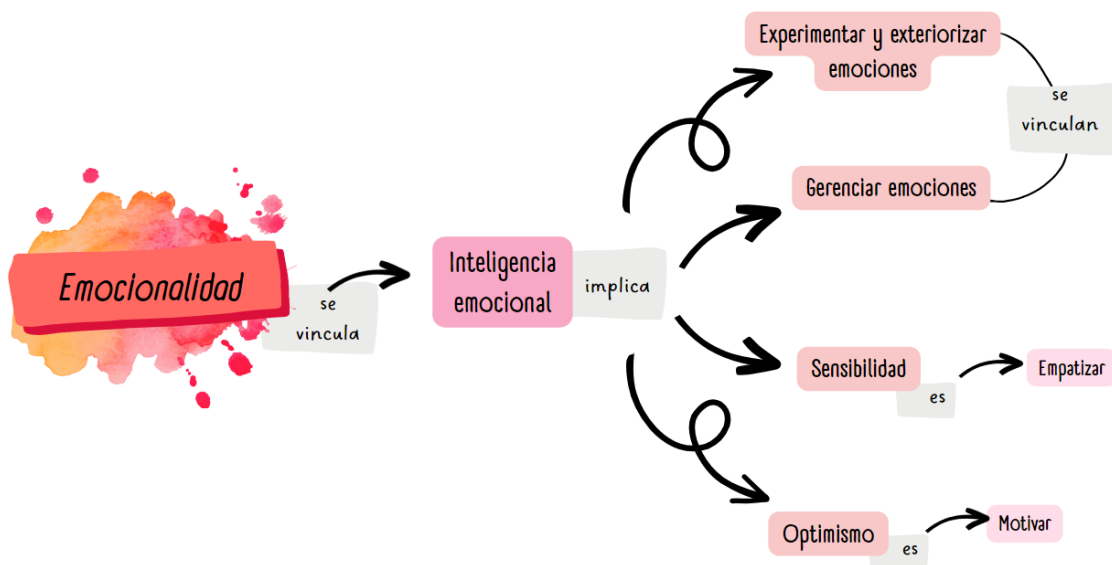
La siguiente subcategoría que emergió en la categoría «*Emocionalidad*» es «*Sensibilidad*» asociada principalmente a la empatía a la que hace referencia Bar-On (1997) y Goleman (1995). Se entiende como la habilidad de reconocer las emociones de los demás, de empatizar y de aceptarlas sin hacer juicios de valor. Al respecto, los participantes del grupo focal afirmaron que un profesor con emocionalidad o inteligencia emocional desarrollada es “*una persona empática, creativa, motivadora*”. Es “*Empático, bondadoso*” sabe “*Ser una persona empática, creativa, motivadora*”.

En el ámbito de la educación, la inteligencia emocional o emocionalidad ha ganado cada vez más atención en los últimos años. Ahora se reconoce ampliamente que los profesores que poseen un fuerte sentido de inteligencia emocional están mejor equipados para crear entornos de aprendizaje positivos y de apoyo que fomenten el éxito de los educandos. La subcategoría de «*Sensibilidad*» se refiere a la capacidad de un profesor para empatizar con el educando en el quehacer pedagógico y reconocer y aceptar sus emociones sin hacer prejuicios o juicios de valor. Acerca de esto, el modelo de Bisquerra (2000; 2005; 2010), aunque no plantea la empatía como una habilidad independiente si la incluye en el desarrollo de competencias sociales, en donde manifiesta que la persona debe desarrollar la capacidad para hacer y mantener buenas relaciones sociales y que se vincula con la comunicación efectiva, respeto hacia los demás, actitudes prosociales y asertividad ante las diferentes situaciones. Para la autora, la sensibilidad va un poco más allá de comprender, entender y aceptar las emociones del educando, implica empoderarse del papel de tutor o mentor en el proceso enseñanza-aprendizaje que involucra en el caso de las instituciones formadoras de profesores, que el profesorado oriente al docente en formación en aspectos que van más allá de lo académico, pero que son importantes e inciden en el quehacer estudiantil.

La última subcategoría que emergió de la categoría «*Inteligencia emocional*» es «*Optimismo*» debido a que los informantes claves del grupo focal manifestaron que un

profesor con esta inteligencia desarrollada tiene “*actitud positiva*”, *mentalidad positiva*” y “*visión positiva ante cualquier situación*”; lo que, desde la visión de la investigador se traduce en optimismo y en palabra de Bisquerra (2005; 2010) sería motivación, que no es más que la capacidad de automotivarse y motivar a los demás; por ello el autor plantea que esta habilidad es uno de los principales retos de la Educación Emocional, debido a que el profesor en todo momento debe tener capacidad de mostrar ante los educandos una actitud entusiasta que los contagie. Por ello, expresar las emociones es un aspecto crucial de la inteligencia emocional porque permite a las personas comunicar sus pensamientos y sentimientos de forma eficaz y auténtica, entendiendo que una de las emociones imprescindibles que hay que manifestar es el optimismo, asumido como una actitud de esperanza y confianza sobre el futuro y considerado un factor importante para promover la resiliencia, la felicidad y el éxito. En la figura 19 se grafica lo expuesto en esta categoría.

Figura 19
«Inteligencia emocional» según los estudiantes



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 19, se expresan de manera resumida la categoría «*Inteligencia emocional*» y sus subcategorías en la cual, de acuerdo con lo planteado por los

participantes del grupo focal y por Goleman (1995), la subcategoría «Gerencia emociones» y «Experimental y exteriorizar emociones» se vinculan, sensibilidad en palabras de Goleman (1995), sería empatizar y optimismo en expresiones de Bisquerra (2005; 2010), es motivar.

En la emocionalidad, desde la perspectiva de los participantes del grupo focal surge también la categoría «Lo académico» que desde la visión de estos actores, al igual que los profesores entrevistados, se subdivide en dos subcategorías «Lo positivo» y «Lo mejorable». Lo mencionado en torno a esta categoría se expone en la tabla 20.

Tabla 20

Información de los estudiantes en la dimensión «Emocionalidad»: categoría « Lo académico»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|-----------------------|--------------|------------------------|---|
| Lo que tenemos | Lo positivo | Lo que nos brinda | <ul style="list-style-type: none"> • “Algunos docentes con conocimiento sobre la inteligencia emocional y el desarrollo socio afectivo” • “Es compartir las emociones junto a mis compañeros de clase” • “Al ser un espacio social, brinda la convivencia y conocer a identificar emociones” • “Brinda las herramientas académicas y sociales para abordar todo tipo de situaciones emocionales” • “Creo que al enseñarte a través de varias teorías sobre la educación, te permite saber que todos tenemos una forma de aprender distintas y que en función a eso va depender nuestro aprendizaje. Entonces el conocer eso me permite ser más sensible al momento de enseñar a otros” |
| | Lo mejorable | Nada Poco No hay | <ul style="list-style-type: none"> • “Nada. Ahorita las clases pocas son presenciales, además que todo está tan apagado que sinceramente no provoca ni venir” • “Actualmente las universidades públicas poco fomentan actividades de integración y crecimiento personal” • “no conozco un ente dentro de la universidad que colabore con el universo estudiantil, y pocos los docentes que en lo personal lo haya captado” • “no hay actividades que permitan que aprenda sobre inteligencia emocional” • “No recuerdo ninguna actividad que me permitiera mejorar mi inteligencia emocional” |

Fuente: Elaboración del autor

En la tabla 20, se exponen las expresiones de los informantes claves en relación a la categoría «*Lo académico*», la cual, como ya se mencionó, se dividió en de dos subcategorías. La primera hace referencia a lo «*Lo positivo*» y la segunda a «*Lo mejorable*». En torno a la primera, expresaron que el docente en formación para desarrollar su emocionalidad cuenta con “*algunos profesores con conocimiento sobre la inteligencia emocional y el desarrollo socio afectivo*”. Asimismo, los participantes agregaron que la convivencia con sus compañeros también les permite desarrollar su emocionalidad. Para ello emplearon frases como “*compartir las emociones junto a mis compañeros de clase*” y “*al ser un espacio social, brinda la convivencia y conocer a identificar emociones*”.

Lo anterior, concuerda con lo expresado por Salovey y Mayer (1990), Bar-On (1997), Goleman (1995), Fernández-Berrocal y Extremera (2001; 2006) y Bisquerra (2000; 2005 y 2010), quienes atribuyen gran importancia a las interacciones sociales. O lo que, en palabras Gardner (1988), sería el desarrollo de la inteligencia interpersonal, que no es más que la optimización de las habilidades emocionales. Lo particular de lo hallazgo radica que los informantes claves manifestaron que dichas habilidades se desarrollan gracias a esas interacciones. Lo que, a criterio de la investigadora resalta la importancia de la conexión humana en el desarrollo de la inteligencia mencionada, asumiéndola como un elemento crucial de la vida personal y profesional, orientada a la capacidad de reconocer, comprender y gerenciar las emociones propias y las de los demás.

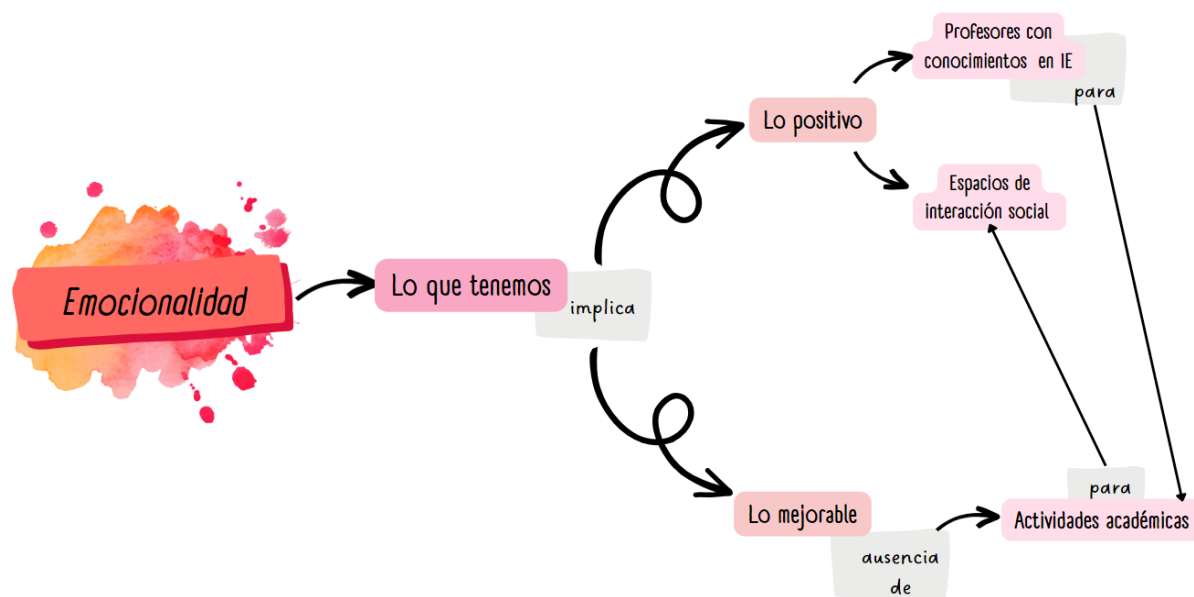
En lo referente a la segunda subcategoría, «*Lo mejorable*», al igual que en los hallazgos de la entrevista, está asociada a las debilidades de la institución contexto de estudio, mencionadas por actores involucrados en relación con el desarrollo de su emocionalidad. Al preguntarles sobre qué les brinda la institución para el desarrollo de esta dimensión, durante su formación, algunos señalaron que “*Nada. Ahorita las clases pocas son presenciales, además que todo está tan apagado que sinceramente no provoca ni venir*”, “*no hay actividades que permitan que aprenda sobre inteligencia emocional*” y “*No recuerdo ninguna actividad que me permitiera mejorar mi inteligencia emocional*”. Esto evidencia, que a criterio de los estudiantes no participaron durante su

formación docente en actividades curriculares ni extracurriculares que el permitieran desarrollar su emocional.

De acuerdo a lo planteado por los participantes del grupo focal y lo afirmado por Bisquerra (2005; 2010), en cuanto a la importancia de la formación del docente en Educación Emocional y según la visión de la investigadora, se hace necesario que en la UPEL-IPC se realicen actividades académicas vinculadas con esta dimensión, que permitan que el docente en formación adquiera conocimientos teóricos-prácticos en torno a este tema. Lo expuesto en esta categoría se expone de manera sintetizada en la figura 20.

Figura 20

«Lo que tenemos» en la dimensión «Emocionalidad» según los estudiantes



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 20, se evidencia que de acuerdo con lo expresado por los participantes del grupo focal en la categoría «Lo que tenemos» en «lo positivo», hace referencia a que la UPEL-IPC cuenta con profesores preparados en Inteligencia Emocional para desarrollar actividades académicas, las cuales pueden ser realizadas en cualquiera de los espacios de interacción social.

Del grupo focal desarrollado con los estudiantes también surgió la categoría «*Lo académico*», de donde emergieron igualmente dos subcategorías, pero en este caso fue «*Formación curricular*» y «*Formación extracurricular*». Lo expresado por los informantes claves en esta categoría se expone en la tabla 21.

Tabla 21

Información de los estudiantes en la dimensión «*Emocionalidad*»: categoría «*Lo académico*»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|--------------|---------------------------|--------------------------------|--|
| Lo académico | Formación curricular | Cursos y Unidades curriculares | <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Considero que deberían de dar cursos obligatorios</i>” • “<i>Instruir por medio de dinámicas y actividades en aula que sean de herramientas para aprender sobre la inteligencia emocional</i>” • “<i>A través de materias obligatorias</i>” <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Debe existir una capacitación implícita dentro del currículo educativo basada en lo humano y lo espiritual</i>” |
| | Formación extracurricular | Talleres – cursos-conferencias | <ul style="list-style-type: none"> • “<i>A través de talleres dinámicos</i>” • “<i>Realización de talleres, ponencias, charlas para estudiantes de Tercer semestre en adelante</i>” • “<i>debería ser a través de charlas, foros, etc.</i>” • “<i>ya sea por cursos o talleres sobre el manejo de las emociones</i>” |

Fuente: Elaboración del autor

Lo expuesto en la tabla 21, en la subcategoría «*Formación curricular*» surge de preguntar los participantes del grupo focal sobre cómo consideran que pudiera ser la formación docente desde la dimensión «*Emocionalidad*». Estos manifestaron que deben existir cursos o Unidades curriculares obligatorias destinadas para ello.

En este orden de ideas, expresaron frases como “*Considero que deberían de dar cursos obligatorios*”, “*Debe existir una capacitación implícita dentro del currículo educativo basada en lo humano y lo espiritual*” y “*A través de materias obligatorias*”. Esto concuerda con la sugerencia de Bisquerra (2005), quien exhorta a las instituciones formadoras de docentes a instruir profesionales con competencias en Educación

Emocional y con lo ya expresado por Goleman (1995), de manera muy superficial al hablar de alfabetización emocional, en donde manifiesta que las instituciones educativas deben formar a los estudiantes en competencias emocionales. Desde la visión de la autora del presente estudio la importancia de la Educación Emocional ha sido reconocida por muchos expertos en el campo de la educación, la psicología y la neuroeducación; sin embargo, no ha habido mayores resultados al respecto, en las instituciones formadoras de docentes desde donde deberían, según su criterio, salir las directrices para Educación Emocional en todos los niveles del sistema educativo.

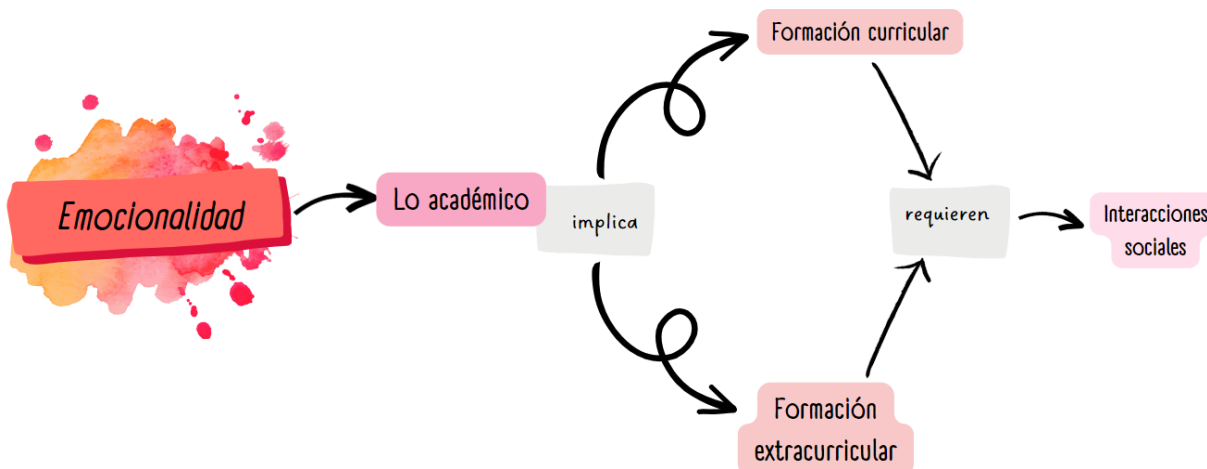
En cuanto a la subcategoría «*Formación extracurricular*», emergió porque algunos estudiantes manifestaron que otra forma en que la institución puede brindarle conocimientos en la dimensión «*Emocionalidad*» es con el desarrollo de actividades extracurriculares, tales como talleres, cursos, conferencias entre otros. Para ello, expresaron frases como “*A través de talleres dinámicos*”, “*Realización de talleres, ponencias, charlas para estudiantes de Tercer semestre en adelante y “cursos o talleres sobre el manejo de las emociones*”. Lo expuesto en la subcategoría anterior coincide con lo afirmado por Blackmore et al. (2004), quienes afirman que una de las nuevas perspectivas de Formación Docente es la centrada en el educando y que parte de las relaciones y las interacciones entre el profesorado y el estudiantado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo expresado por los autores, según la investigadora hace que esta categoría se relacione con la anterior por cuanto estas actividades académicas, tanto curriculares como extracurriculares, se llevan a cabo en interacciones sociales.

Para la autora de la presente Tesis Doctoral, el énfasis en la formación docente centrada en el profesor en formación y la importancia de las relaciones entre profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un desarrollo relativamente reciente en el campo de la educación. En el pasado, la instrucción dirigida por el profesor era la norma, sin prestarle mucha atención a las necesidades e intereses individuales de los educandos. Sin embargo, a medida que la comprensión de cómo aprenden las personas ha evolucionado, se ha producido un cambio hacia un enfoque más personalizado de la educación. El uso de talleres, presentaciones y charlas dinámicas es una forma eficaz de involucrar a los educando en su quehacer

pedagógico y fomentar una experiencia de aprendizaje más interactiva, que brinde más oportunidades para que colaboren con sus compañeros y participen más activamente en su proceso de aprendizaje. Lo expuesto en esta categoría se grafica en la figura 21

Figura 21

«Lo académico» en la dimensión «Emocionalidad» según los estudiantes



Fuente: Elaboración del autor

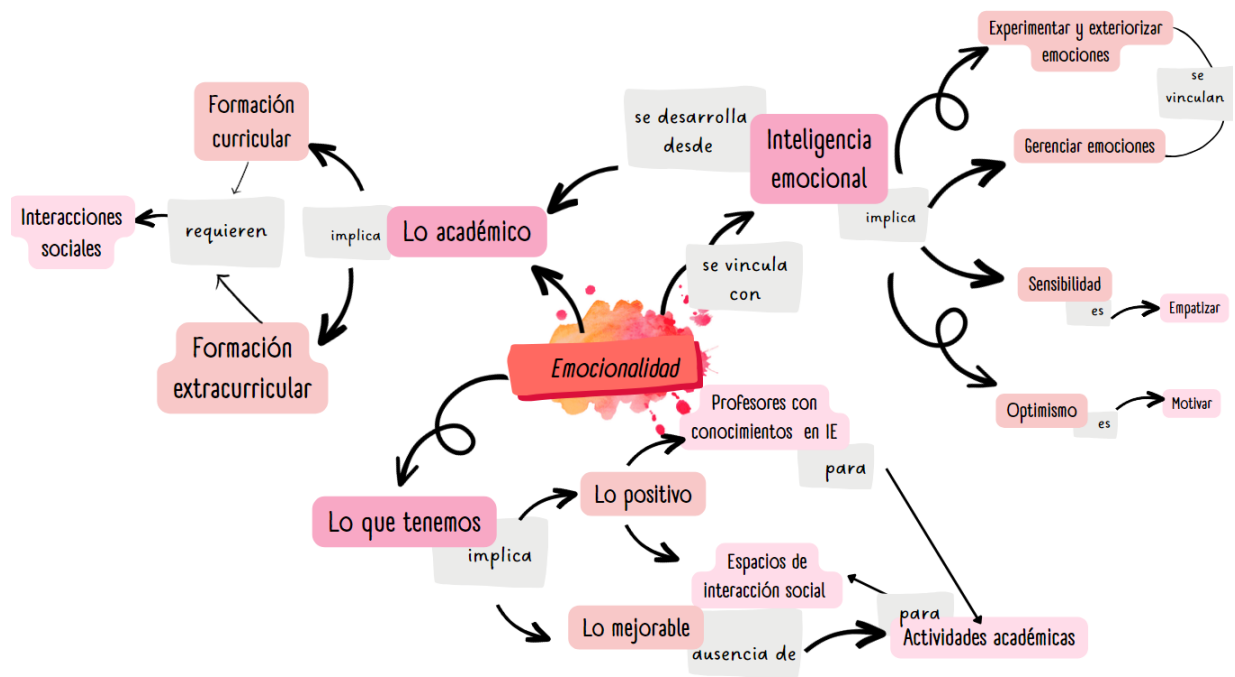
Lo expresado en la figura 21, evidencia lo expuesto por los participantes del grupo focal en relación con la formación docente desde la dimensión «*Emocionalidad*». A su parecer, se requiere de espacios de aprendizaje más enriquecidos en estos temas, los cuales, pueden ser tanto curriculares como extracurriculares. Este ajuste apunta hacia un enfoque más abierto e integral. Los estudiantes de la casa de estudio del contexto investigativo expresan la necesidad de un enfoque más holístico e integral de la educación. Uno que incorpore la emocionalidad, la inteligencia emocional y Educación Emocional y que atienda sus necesidades, intereses y preferencias individuales. Esto implica que desean que se les enseñe y capacite de una manera que vaya más allá del enfoque tradicional basado meramente en lo académico y que la mayoría de las instituciones educativas tienden a adoptar.

Una vez se interpretadas todas las categorías de la dimensión «*Emocionalidad*», de desde la perspectiva de los estudiantes, se desarrolló la figura 22 con la intención de

visualizar las vinculaciones entre las categorías y subcategorías que emergieron en esta dimensión, desde la perspectiva de los participantes del grupo focal.

Figura 22

Percepciones de los estudiantes en la dimensión «Emocionalidad»



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 22, se establecieron las vinculaciones entre las categorías de la dimensión emocionalidad desde la visión de los informantes claves del grupo focal, en donde los espacios de interacción social que se mencionan en «lo positivo» son las mismas interacciones sociales mencionadas en «lo académico»; «la inteligencia emocional» y que se desarrollan desde «lo académico» y en los espacios de relación social. En este sentido, se puede afirmar sobre la UPEL-IPC, desde la perspectiva de sus estudiantes, la formación docente a partir de dimensión de la emocionalidad requiere de profesores con inteligencia emocional desarrollada, por cuanto ya la institución cuenta con profesionales preparados en estas áreas, pero para garantizar que el docente en formación adquiera dichas habilidades deberían existir actividades curriculares y extracurriculares orientadas para tal fin.

Dimensión «Emocionalidad» en la formación docente desde la perspectiva de los estudiantes

Para esta dimensión los estudiantes del grupo focal consideraron cinco categorías: «Creatividad es...», «El docente creativo», «Relaciones sociales», «lo académico» y volvió a emerger la categoría «Emocreatividad» que había surgido en los hallazgos de la interpretación recolectada en la entrevista de los profesores. En la tabla 22 se exponen las expresiones de los participantes del grupo focal en relación a la primera categoría.

Tabla 22

Información de los estudiantes en la dimensión «Creatividad»: categoría «Creatividad es...»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|--------------------------|---------------------|---|---|
| Creatividad es... | Crear algo | Inventar Ingeniar Innovar ingeniar | <ul style="list-style-type: none"> • “Es el arte de crear y que sea práctico” • “Es la capacidad de crear o inventar algo” • “Crear con facilidad” • “Es pensar o crear cosas nuevas” • “Capacidad de crear y plasmar el sentir” • “Es crear ideas llenas de creatividad dónde se juegue con la fantasía” • “Esa capacidad que tenemos de ingeniar cosas nuevas” • “Es la capacidad de inventar o crear. • “crear nuevas situaciones de manera diferente” • “crear e innovar” |
| | Comunicar ideas | Expresar | <ul style="list-style-type: none"> • “La creatividad para mí es expresar ideas para lograr plasmar algún objetivo” • “dar y expresar una idea” • “puedes tener expresión y libre comunicación” • “habilidad de expresar ideas” • “dónde cada docente pueda expresarse” • “expresar una idea” |
| | Resolver problemas | Soluciones Resolver | <ul style="list-style-type: none"> • “generar ideas o posibles soluciones” • “resolver algún problema o para generar algún cambio” • No se limita, explora divergentes soluciones • “Incentivar la investigación para la resolución de nuevos retos” • trabajar en la resolución de problemas. • “impulsar millones de soluciones a problemas que se puedan solventar” |

Fuente: Elaboración del autor

En Relación con la información expresada en la tabla 22, relativa a la categoría «*Creatividad es...*» de la dimensión «*Creatividad*» en la formación docente con base en lo señalado por los participantes del grupo focal, se tiene como hallazgo que esta dimensión abarca la definición de la misma; la cual asumen que está asociada con el “*arte de crear y que sea práctico*”, “*pensar o crear cosas nuevas*”, “*capacidad que tenemos de ingeniar cosas nuevas*” “*crear e innovar*” e “*inventar o crear*”. Lo expresado por los informantes clave coincide con lo señalado por De Graff y Lawrence (2002) y Winnicott (2005) quienes aseveran que la creatividad es la capacidad de crear nuevas ideas.

En este mismo orden de ideas, De la Torre y Marín (1991), definen la creatividad como un proceso que termina con la producción o descubrimiento de algo que sea a la vez novedoso o ingenioso. Al respecto, la investigadora considera que la creatividad no se limita solo a las expresiones artísticas, sino que puede aplicarse en diversos ámbitos como la ciencia, la tecnología y los negocios, entendiendo que la creatividad implica la capacidad de pensar de forma innovadora y proponer soluciones o ideas novedosas. No se trata solo de seguir la norma o la tradición, también es necesario asumir riesgos y aceptar la novedad. Esto significa que la creatividad es un proceso que implica explorar diferentes posibilidades, experimentar e insistir hasta lograr un resultado único y valioso. Además, considera que la creatividad no es un rasgo o habilidad fija, sino que puede desarrollarse y nutrirse mediante la práctica y la exposición a diversas experiencias. En este sentido, la formación docente debe estar orientada, entre otras cosas, a potenciar las habilidades creativas del docente en formación.

Con respecto a la segunda subcategoría que emergió en esta categoría fue «*Comunicar ideas*», los estudiantes de la UPEL-IPC manifestaron que creatividad también es “*expresar ideas para lograr plasmar algún objetivo*”, “*dar y expresar una idea*”, “*habilidad de expresar ideas*” y “*expresar una idea*”. Lo manifestado por los profesores en formación va en consonancia con lo señalado por Taylor (1901), como creatividad expresiva, que no es más que exteriorizar ideas, pensamientos, sentimientos o estado interno. Asimismo, el autor manifestó que es un tipo de

creatividad muy utilizada por artistas para la creación de sus obras con la simple intención de expresarse.

De acuerdo con lo anterior, la investigadora estima que la capacidad de comunicar ideas de forma eficaz es una parte crucial de la creatividad. No es suficiente con tener una gran idea; también hay que poder transmitirlo de manera que otros puedan entenderlo y apreciarlo. Esto requiere una combinación de habilidades de comunicación verbal y no verbal, así como la capacidad de adaptar el mensaje a diferentes audiencias. Además, la importancia de la comunicación en la creatividad se extiende más allá de la esfera del arte. En el mundo interconectado y acelerado de hoy, la capacidad de comunicarse de manera efectiva es esencial en casi todos los campos.

En este sentido, el profesional de la educación debe ser hábil no solo para transmitir la información necesaria de los diferentes contenidos programáticos sino también para fomentar un ambiente de creatividad y colaboración. Las habilidades de comunicación efectiva permiten a las personas compartir sus ideas, pensamientos y perspectivas con otros de manera clara y concisa. Esto ayuda a facilitar una mejor comprensión del tema y a su vez fomentar la creatividad; en consecuencia la formación docente y el desarrollo de las habilidades de comunicación efectiva desempeñan un papel fundamental a la hora de fomentar la creatividad y en el quehacer académico.

La tercera subcategoría que surgió vinculada a la definición de creatividad fue «*Resolver problemas*», debido a que algunos informantes afirmaron que la creatividad es “*generar ideas o posibles soluciones*”, “*resolver algún problema o para generar algún cambio*”, “*impulsar millones de soluciones a problemas que se puedan solventar*” y que esta “*No se limita, explora divergentes soluciones*”. Al respecto, Maslow (1958), entendía la creatividad como la capacidad de producir soluciones a partir de información existente. Asimismo, De Graff y Lawrence (2002), afirmaron que, la creatividad es la habilidad para adaptarse a nuevos puntos de vista frente a viejos problemas y a partir de ello producir soluciones innovadoras y aplicables.

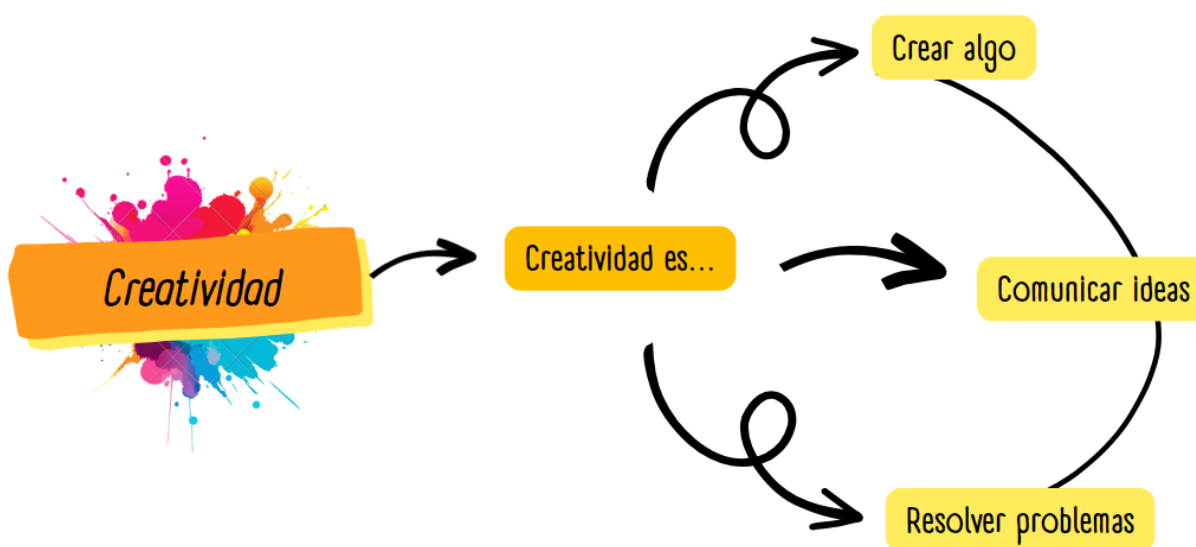
Lo anterior, coincide con la visión de la investigadora, quien considera que la creatividad no puede estar limitada simplemente a crear algo nuevo, sino que también

implica encontrar soluciones a problemas existentes. Esto se debe a que la creatividad está estrechamente relacionada con las habilidades para resolver problemas, por cuanto las personas creativas tienden a abordar los problemas desde múltiples perspectivas y utilizan el pensamiento divergente para encontrar soluciones únicas o diferentes a las usuales.

La visión de los participantes del grupo focal, los autores y la investigadora sobre la creatividad y las habilidades para la resolución de problemas se alinean con la comprensión actual de estos procesos cognitivos en el campo de la psicología. Las investigaciones han demostrado que las personas creativas poseen una capacidad única para pensar fuera de lo común y abordar los problemas desde varios ángulos lo cual les permite encontrar soluciones innovadoras en las que quizás no se haya pensado antes. Lo expresado en esta categoría se grafica de manera resumida en la figura 23.

Figura 23

«Creatividad es...» según los estudiantes



Fuente: Elaboración del autor

De acuerdo con lo planteado por los informantes en el grupo focal en la figura 23, se evidencia que la creatividad es la capacidad para comunicar ideas, crear algo y resolver problemas de manera ingeniosa, expresiones que concuerdan con las

percepciones de los autores mencionados y que a criterio de la investigadora se vinculan.

La segunda categoría que emergió de la formación docente desde la dimensión «Creatividad» fue «El profesor creativo». La misma surge a partir de la pregunta realizada a los integrantes del grupo focal, sobre las cualidades que ellos consideraban que debía tener un profesor creativo. Las expresiones planteadas por estos integrantes se exponen en la tabla 23.

Tabla 23

Información de los estudiantes en la dimensión «Creatividad»: categoría «El profesor creativo»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|-----------------------------|--------------|-----------------------------------|--|
| El profesor creativo | Es alegre | Alegres | <ul style="list-style-type: none"> • “De mente abierta, alegres y sin prejuicios” • “Las personas creativas son Innovadora, investigadoras, alegres, amables” • “por lo general son alegres, divertidos y muy dinámicos” • “Considero que es alegre, divertido y con mucha espontaneidad” |
| | Impulsa | Motivar Inspirar | <ul style="list-style-type: none"> • “motivadoras, suelen hacer cosas inspiran a los demás” • “Ser motivador, innovador...” • “muy dinámicos y sobre todo motivadores” • “Estimular los procesos intelectuales en los estudiantes y motivación constante.” • “ser fuente de inspiración y motivación” |
| | Es flexible | Flexible Amoldar Adaptación | <ul style="list-style-type: none"> • docente creativo debe ser flexible en su forma de pensar y ver las cosas, • Inteligente e Innovador, con confianza en sí mismo, flexible y comprensivo • de forma que se amolden a distintas maneras de aprendizaje por ejemplo, visuales, auditivos, kinestésico etc., • Diseñador de estrategias adaptadas a la realidad • Un docente creativo posee la habilidad de plantear estrategias con un mismo objetivo de diferentes maneras, adapta la planificación según el ambiente o circunstancias presentes. |

Fuente: Elaboración del autor

En la tabla 23, se expone que en la categoría «*El profesor creativo*» emergieron las subcategorías «*Es alegre*», «*Impulsa*» y «*Es flexible*», en cuanto a la primera los estudiantes expresaron frases como el profesor creativo es “*De mente abierta, alegres y sin prejuicios*”, “*por lo general son alegres, divertidos y muy dinámicos*” y “*Considero que es alegre, divertido y con mucha espontaneidad*”.

Sobre lo anterior, Fredrickson (2004) manifiesta que “la creatividad no es sólo una cuestión del talento individual, sino también de un estado correcto de ánimo” (p. 74). Asimismo, el autor agrega que el pensamiento de las personas cuando están a gusto es más creativo, flexible, amplio y abierto. En concordancia con el autor, Judge y Erez (2007), al intentar aportar una explicación a la obtención de mejores resultados por parte de los trabajadores positivos, concluyó que este fenómeno pudiera estar relacionado principalmente porque la persona alegre suele tener un afecto positivo, y en consecuencia piensa mejor, toma mejores decisiones y es más creativa. Al respecto Csikszentmihalyi (1996), declaró que las personas felices fluyen mejor en los procesos creativos.

La visión de la investigadora coincide con la visión de Fredrickson (2004), Judge y Erez (2007) y Csikszentmihalyi (1996), porque destacan la importancia de tener una mentalidad positiva cuando se habla de creatividad en tanto no se trata solo de poseer un talento innato, sino también de tener el estado de ánimo adecuado. Esta idea está respaldada por la investigación de Judge y Erez (2007), al expresar que los trabajadores o colaboradores alegres tienden a desempeñarse mejor que sus homólogos negativos.

La razón de lo anterior, podría estar relacionada con el hecho de que las personas felices tienen un afecto positivo; lo que, conduce a un mejor pensamiento, toma de decisiones y creatividad. El concepto de “flujo” de Csikszentmihalyi (1996) también es relevante en este contexto. Según la autora, el flujo es un estado en el que los individuos están completamente absortos en una actividad y el tiempo parece volar. Este estado de ánimo suele asociarse con la felicidad.

La segunda subcategoría que emergió en esta categoría fue «*Impulsa*», al respecto, los estudiantes manifestaron que un profesor creativo motiva e inspira; para ello expresaron frases como “*motivadoras, suelen hacer cosas inspiran a los demás*”, “*Ser motivador, innovador...*”, “*muy dinámicos y sobre todo motivadores*”, “*Estimular los procesos intelectuales en los estudiantes y motivación constante*” y “*ser fuente de inspiración y motivación*”. Entendiendo al profesor como un líder del proceso enseñanza-aprendizaje. Lo expresado por los informantes clave del grupo focal va en consonancia con lo planteado por Bass y Avolio (2006), quienes manifiestan que un líder posee la capacidad de motivar a los demás para alcanzar un desempeño superior, inspirando en el logro de esfuerzos extras para lograr los objetivos planteados. Un buen líder según autores y la investigadora convence y alienta, lo cual estimula sin duda alguna la creatividad.

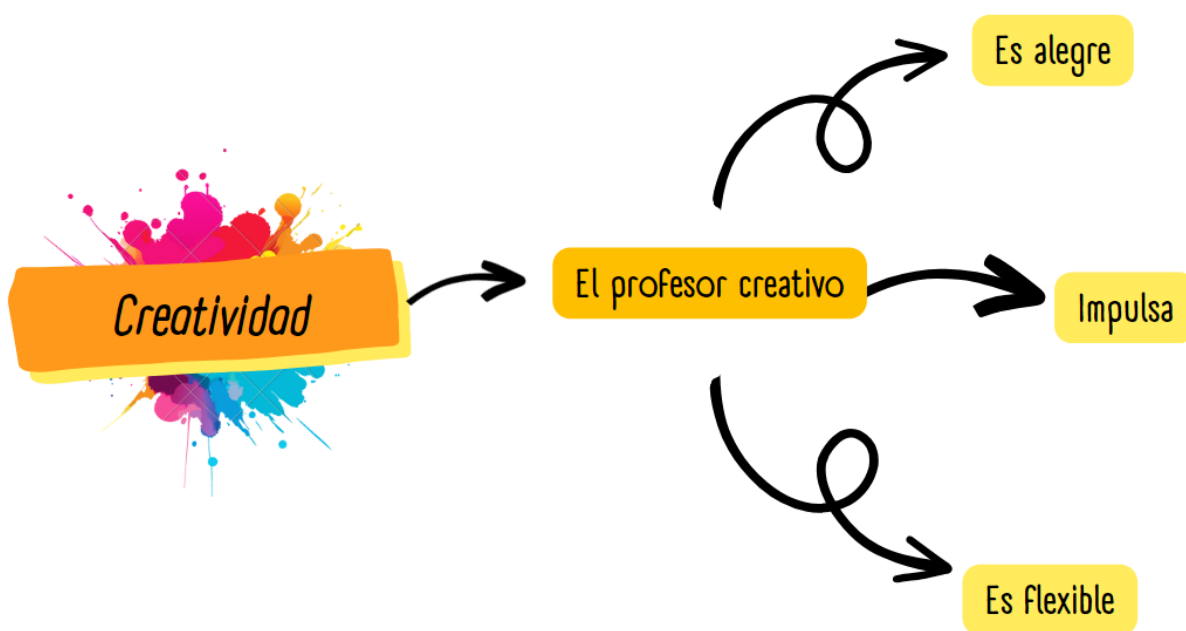
Y la tercera subcategoría que emergió fue «*Es flexible*», los informantes clave del grupo focal manifestaron también que un profesor creativo es flexible porque se amolda y se adapta a diferentes situaciones. Para ello, enunciaron frases como el “*docente creativo debe ser flexible en su forma de pensar y ver las cosas*”, “*inteligente e innovador, con confianza en sí mismo, flexible y comprensivo*” y “*se amolden a distintas maneras de aprendizaje*”. Esto, coincide con lo mencionado por Buzan (2003) quien manifiesta que una de las características de las personas creativas es la flexibilidad y su capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y contextos. Ya había mencionado Sternberg (1997), quien había afirmado que una de las características de las personas creativas es la fluidez y la flexibilidad. La primera está asociada con la capacidad de dar varias opciones a una misma situación, al fluir de las ideas y la flexibilidad con la habilidad de adaptación a diferentes situaciones, contextos, personas, entre otras.

Por tanto, según la investigadora se puede inferir que la flexibilidad es uno de los aspectos fundamentales que definen la creatividad y está estrechamente ligada a la adaptabilidad. En la era actual de cambios constantes, donde la innovación es vital para el éxito, las organizaciones buscan mucho a los individuos creativos que poseen estas características. En este sentido, se hace

necesario la formación de profesores con competencias creativas que puedan replicar en las aulas de clases en los diferentes niveles del sistema educativo. Lo expuesto en esta categoría se sintetiza en la figura 24.

Figura 24

«El profesor creativo» según los estudiantes



Fuente: Elaboración del autor

De acuerdo a lo graficado en la figura 24, lo expresado por los informantes claves en el grupo focal y los autores mencionados, los profesores creativos son alegres, motivan, son flexibles y poseen la capacidad de pensar fuera de lo común. Lo anterior, coincide también con lo expresado por los profesores en las entrevistas que manifestaron que ser creativo implica ser diferente. Las personas con creatividad desarrollada exploran constantemente nuevas ideas y perspectivas y no temen correr riesgos para lograr sus objetivos. Tienen una forma particular de ver el mundo y son capaces de utilizar su imaginación para encontrar soluciones innovadoras a problemas complejos. Otra de las particularidades claves de las personas creativas es su nivel de alegría y su capacidad de inspirar a los demás.

En la dimensión «*Creatividad*» también emergió la subcategoría «*Relaciones Sociales*». Al preguntarle a los participantes sobre qué consideraban que les había brindado la institución para desarrollar su creatividad, expresaron lo que se expone en la tabla 24.

Tabla 24

Información de los estudiantes en la dimensión «Creatividad»: categoría «Relaciones Sociales»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|---------------------|--------------|---|--|
| Relaciones sociales | - | Interacción con compañeros y profesores | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“infinitudes de operaciones para crear o desarrollar un tema junto a los compañeros y docentes”</i> • <i>“En clases con compañeros, mejor manera de no sentirse estancado es explorar otros puntos de vista y opiniones.”</i> • <i>“Personas tanto estudiantes y docentes con los cuales comunicarte para ampliar tu forma de pensar”</i> • <i>“Me brinda sus espacios llamativos aparte de docentes muy dinámicos”</i> • <i>“brinda un espacio de comunicación con los otros donde se puede reflejar la creatividad de imaginar y pensar cada una de las circunstancias”</i> • <i>“la oportunidad de interactuar con mis compañeros y compartir experiencias de aprendizajes”</i> |

Fuente: Elaboración del autor

En la tabla 24, se exponen frases como *“desarrollar un tema junto a los compañeros y docentes”*, *“clases con compañeros, mejor manera de no sentirse estancado es explorar otros puntos de vista y opiniones”*, *“Personas tanto estudiantes y docentes con los cuales comunicarte para ampliar tu forma de pensar”*, *“un espacio de comunicación con los otros donde se puede reflejar la creatividad”* y *“la oportunidad de interactuar con mis compañeros y compartir experiencias de aprendizajes”*. En este sentido, la investigadora interpreta que los participantes del grupo focal consideran que su creatividad se desarrolla u optimiza a través de las

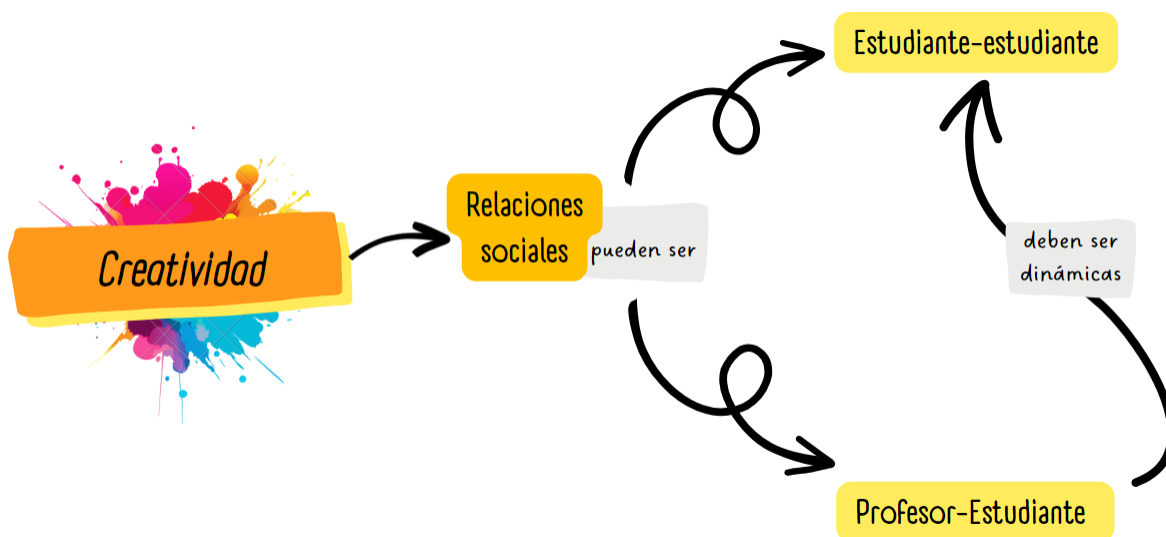
diferentes interacciones que tienen, bien sea con profesores o con sus compañeros de clases.

Su pensamiento coincide con lo planteado por Csikszentmihalyi (1996), quien manifiesta que la creatividad es una habilidad que mejora en lo social. Asimismo Gardner (1988), señala que entender al ser humano implica necesariamente comprender que este es un individuo eminentemente social y relacional y que cualquiera de sus inteligencias se desarrolla mejor desde ahí, desde sus interacciones sociales.

De acuerdo con lo anterior, no se puede subestimar la importancia de la interacción social en el desarrollo de la creatividad en la formación docente. Como afirma Csikszentmihalyi (1996), la creatividad es una habilidad que mejora socialmente. Esto puede reflejarse en la UPEL-IPC, en el sentido de que el docente en formación se beneficia enormemente al interactuar con otros para mejorar sus habilidades creativas. Es algo que los participantes del grupo focal parecen reconocer porque le atribuyen el desarrollo de su creatividad a las diversas interacciones que han tenido con profesores y compañeros durante su formación. En la figura 25 se sintetiza lo expuesto en esta categoría.

Figura 25

«Relaciones sociales» en la dimensión «Creatividad» según los estudiantes



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 25, se evidencia lo ya expresado por la investigadora en relación con las interacciones sociales y la creatividad. Se entiende que estas se dan entre estudiantes-estudiantes y entre profesor-estudiantes y que deben ser dinámicas.

En el grupo focal en la dimensión «*Creatividad*» al igual que en las entrevistas a los profesores surgió la subcategoría «*Lo académico*». La misma emergió al consultarle a los participantes cómo consideraban que podría ser la formación docente desde la dimensión mencionada, lo expresado en sus respuesta se expone en la tabla 25.

Tabla 25

Información de los estudiantes en la dimensión «Creatividad»: categoría «Lo académico»

| Categoría | Subcategoría | Palabra claves | Información de los Participantes |
|--------------|--------------------|--------------------------------|---|
| Lo académico | Lo curricular | Cursos y Unidades curriculares | <ul style="list-style-type: none"> • “Debe ser una formación constructivista donde se incentive desde el conocimiento del estudiante y de los recursos del profeso” • “Incluir diferentes materias vivenciales como trabajos de campos que permitan ampliar su visión del mundo para generar nuevas expectativas” • “Materia donde cada alumno pueda conocer su potencial para que así lo pueda utilizar para una mejoría” • “Una formación permanente y constante donde se pueda evidenciar el proceso de retroalimentación” • “Las materias que le dejan a uno la libertad de hacer actividades como uno quiere” • “Asignaturas con actividades teórico-práctico sobre creatividad” |
| | Lo Extracurricular | Talleres – cursos-conferencias | <ul style="list-style-type: none"> • “A través de cursos, talleres” • “Conferencias dictadas por expertos” • “Conferencias sobre el tema” • “Con actividades extras, ósea, talleres, ponencias, eventos de diferentes tipos” |

Fuente: Elaboración del autor

En el caso de los informantes clave del grupo focal, emergieron dos subcategorías «*Lo curricular*» y «*Lo extracurricular*». En la primera, manifestaron que la formación docente desde esta dimensión requiere de Cursos o Unidades Curriculares obligatorias que permitan que el docente en formación optimice las habilidades creativas. Para ello, dijeron que el currículo debe “*Incluir diferentes materias vivenciales como trabajos de campos que permitan ampliar su visión del mundo para generar nuevas expectativas*”, “*Materia donde cada alumno pueda conocer su potencial para que así lo pueda utilizar para una mejoría*”, “*Una formación permanente y constante donde se pueda evidenciar el proceso de retroalimentación*”, “*Las materias que le dejan a uno la libertad de hacer actividades como uno quiere*” y “*Asignaturas con actividades teórico-práctico sobre creatividad*”

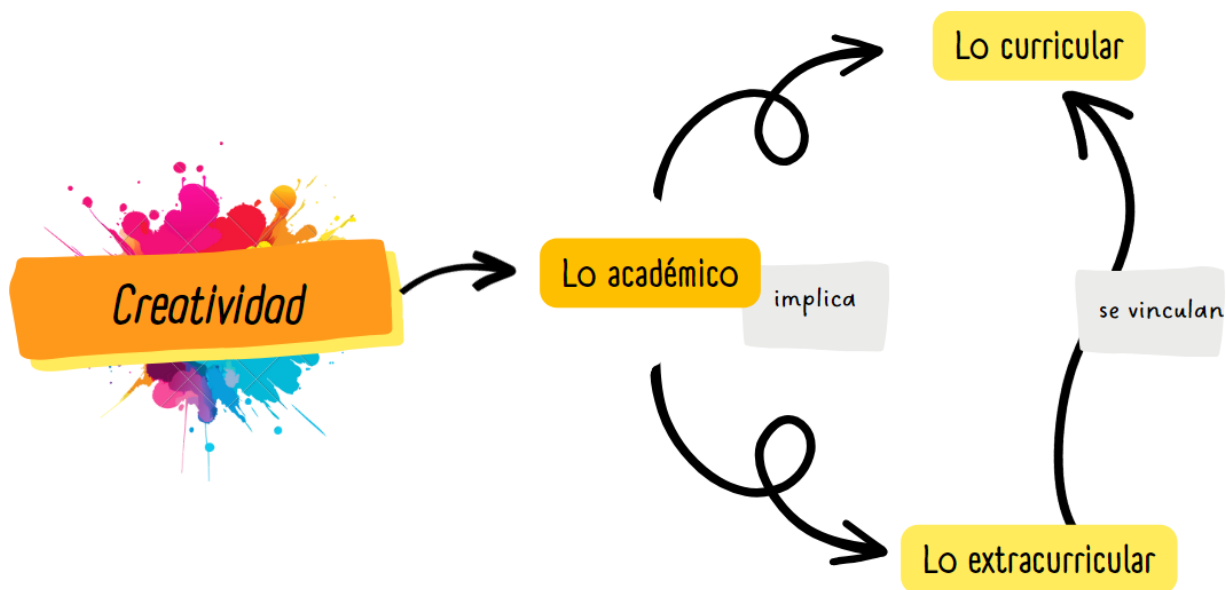
En la segunda subcategoría, «*Lo extracurricular*», surge porque algunos informantes clave del grupo focal manifestaron que además de las actividades obligatorias descritas, también la institución debe ofrecer talleres, cursos y conferencias sobre creatividad de forma extracurricular, sobre esto los dijeron que la creatividad se puede desarrollar a “*a través de cursos, talleres*”, “*Conferencias dictadas por expertos*” y “*con actividades extras, ósea, talleres, ponencias, eventos de diferentes tipos*”.

Lo expresado en ambas subcategorías concuerda con lo expresado por Galvis (2006), quien señala que es de suma importancia que las instituciones de formación docente asuman el desarrollo de la creatividad como parte esencial del currículo, para que éste al egresar sea un profesional abierto a las diversas maneras de enfrentar las situaciones que se presenten dentro y fuera del aula de clases; que pueda, de manera flexible y fluida, adaptar a su actividad pedagógica las condiciones del momento, que pueda resolver problemas y tomar decisiones bajo un proceso razonado y reflexivo. Siguiendo lo planteado por la autora y los participantes, la investigadora considera que estas actividades tanto curriculares como extracurriculares, deben ser dictadas por expertos y lo extracurricular debería apoyar o ampliar lo curricular e involucrar a los estudiantes en su organización y desarrollo. En este sentido, la investigadora enfatiza la

importancia de desarrollar y optimizar la creatividad como parte fundamental del currículo en la formación docente de la institución contexto de estudio, tanto en lo curricular como lo extracurricular. Lo expresado en esta categoría se grafica de forma resumida en la figura 26.

Figura 26

«Lo académico» en la dimensión «Creatividad» según los estudiantes



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 26 se evidencia lo expresado anteriormente en «Lo académico», donde de acuerdo con las percepciones de los informantes clave del grupo focal, la formación del profesor creativo implica necesariamente «Lo curricular» y «Lo extracurricular» y a criterio de la investigadora ambas subcategorías deben estar vinculadas para mejorar dichos resultados.

En el desarrollo del grupo focal también surgió la categoría «Emocreatividad», al preguntarle a los participantes sobre las características de las personas o profesores creativos. Las expresiones en relación a esta categoría se exponen en la tabla 26.

Tabla 26

Información de los estudiantes en la dimensión «Creatividad»: categoría «Emocreatividad»

| Categoría | Subcategoría | Palabras claves | Información de los Participantes |
|----------------|--------------|-----------------|--|
| Emocreatividad | - | Emociones | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“las personas creativas en línea general son alegres, con buen manejo de su inteligencia emocional”</i> • <i>“las personas creativas por lo general saben controlar sus emociones y trabajan en función de ellas”</i> • <i>“un profesor creativo es innovador, ingenioso, y original y sobre todo sabe conocer sus emociones y la de los alumnos y de acuerdo a eso genera actividades de clases”</i> |

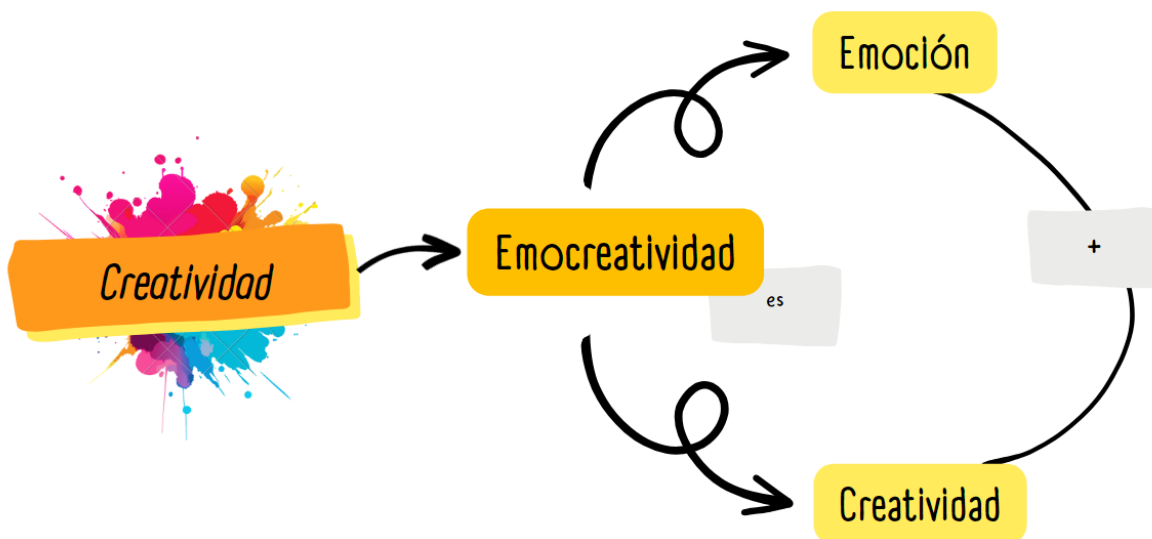
Fuente: Elaboración del autor

En la tabla 26, se evidencia que los integrantes del grupo focal manifestaron que *“las personas creativas en línea general son alegres, con buen manejo de su inteligencia emocional”, “las personas creativas por lo general saben controlar sus emociones y trabajan en función de ellas” y “un profesor creativo es innovador, ingenioso, y original y sobre todo sabe conocer sus emociones y la de los alumnos y de acuerdo a eso genera actividades de clases”*.

El término *emocreatividad* como se mencionado con anterioridad, de acuerdo a lo señalado por Rodríguez (2022), surge de la combinación de la emoción y la creatividad y es entendida por el autor y la investigadora como la habilidad para usar las emociones de manera positiva y creativa, de manera que se generen ideas y soluciones innovadoras en cualquier ámbito. Este constructo puede verse como una forma de aprovechar el poder de las emociones para mejorar el pensamiento creativo y la resolución de problemas, convirtiéndola en un aspecto esencial del desarrollo personal y profesional de cualquier profesional. En la figura 27 se grafica lo expresado en esta categoría.

Figura 27

La «Emocreatividad» desde la perspectiva de los estudiantes



Fuente: Elaboración del autor

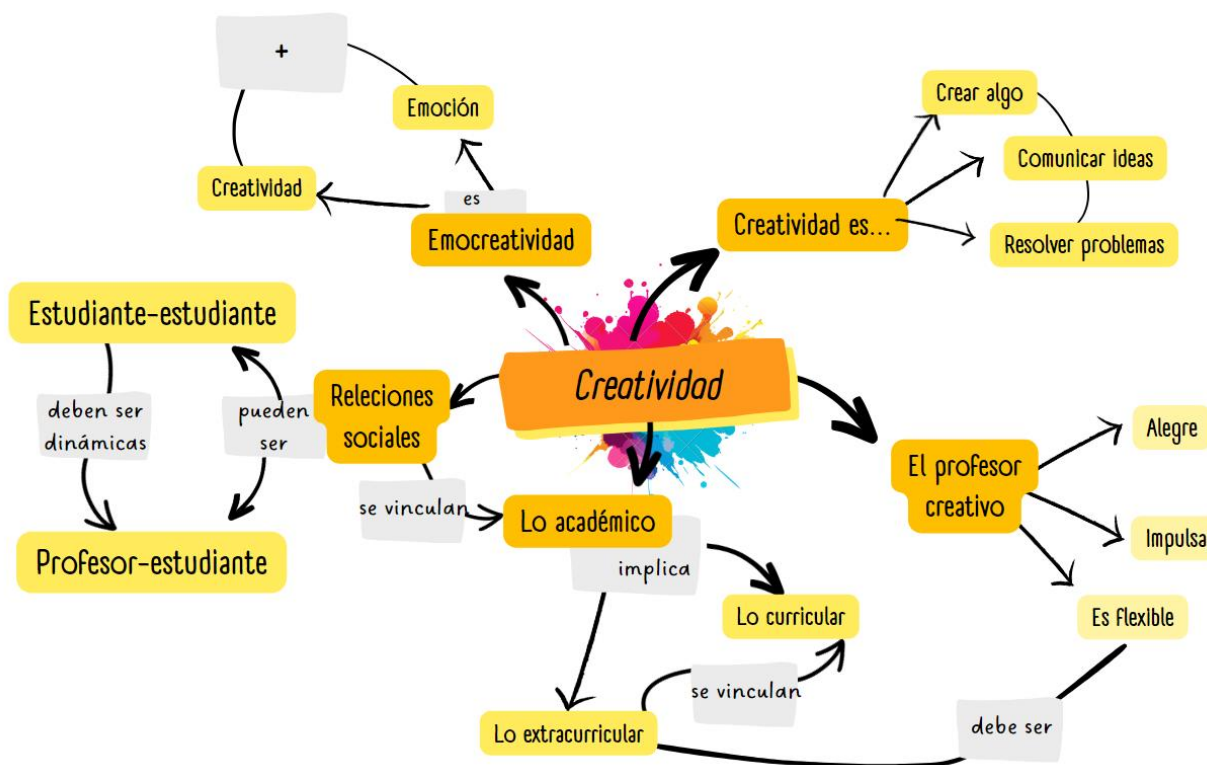
En la figura 27, se graficó de acuerdo con lo expresado por los integrantes del grupo focal, de la suma de emoción más creatividad resulta la emocreatividad. Es oportuno destacar que los integrantes del grupo manifestaron en línea general que las personas que conocen sus emociones, que están en estados emocionales positivos y que saben gerenciar sus emocionalidad son más creativas. Por tal razón, desde la visión de investigadora surge nuevamente categoría «*Emocreatividad*», entendiendo que para el estudiante del contexto investigado, aunque no lo expresaron de forma explícita esta vinculación existe en la dinámica de las dos dimensiones abordadas, a diferencia de sus profesores, con lo que se trabajó en la entrevista, quienes manifestaron que esta vinculación es bidireccional.

De acuerdo con lo anterior, la emocreatividad implica necesariamente una adecuada gerencia de la emociones para que la creatividad pueda fluir, para poder ser capaz de vincular las cualidades propias de ambas dimensiones; tales como, la empatía, la flexibilidad, la sensibilidad emocional, la inspiración, la comunión efectividad, la proactividad, entre otras.

Una vez se interpretaron todas las categorías de la dimensión creatividad desde la perspectivas de los participantes del grupo focal se desarrolló la figura 28 con la intención de establecer las vinculaciones entre las categorías y subcategorías que emergieron en esta dimensión.

Figura 28

Percepciones de los estudiantes en la dimensión «Creatividad»



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 28 se establecieron las vinculaciones entre las categorías y subcategorías que emergieron en la dimensión «Creatividad», de acuerdo con las interpretaciones desarrolladas por la investigadora, porque según su criterio y siguiendo lo expresado por los autores abordados y lo participantes del grupo focal, la creatividad es crear, comunicar, idear y resolver problemas. Un docente creativo es alegre, motivador y flexible. El docente en formación adquiere habilidades creativas principalmente en dos momentos: el primero, durante el desarrollo de lo curricular y lo

extracurricular. Estas dos subcategorías deberían ser flexibles e irse adaptando a las demandas del docente en formación y la sociedad. El segundo, a través de las diferentes interacciones sociales que experimenta durante sus estudios. En importante destacar que en esta dimensión desde la perspectiva de los estudiantes de la UPEL-IPC volvió a surgir la categoría «*Emocreatividad*», entendida como suma o la combinación de emoción y creatividad.

Hallazgo de la Metáfora

La técnica de la metáfora, como se mencionó, se trabajó tanto con los profesores, como con los estudiantes (docente en formación), en ambas dimensiones «*Emocionalidad*» y «*Creatividad*». En esta se preguntó a los informantes clave al final de la entrevista y del grupo focal con cuál animal asociaban a un profesor con emocionalidad desarrollada y con cuál animal vinculaba a un profesor con creatividad desarrollada. Los hallazgos de esta técnica permitieron ampliar la información de las cualidades de un profesional de educación con estas dos dimensiones optimizadas. Las respuestas de los profesores en la dimensión «*Emocionalidad*» se expresan en la tabla 27

Tabla 27

Cualidades del profesor con emocionalidad desarrollada según los entrevistados

| Categoría | Subcategorías | Palabras claves | Animal | Información de los Participantes |
|---|---------------|-------------------------------------|-------------------|---|
| Profesor con emocionalidad desarrollada | | | Mariposa y águila | <ul style="list-style-type: none"> • “a mariposa y el águila, porque para que el docente sea creativo e inteligente emocionalmente hablando debe transformarse y ser paciente en ese proceso” |
| | Es sensible | Pacientes Atentos Emocionales | Perro | <ul style="list-style-type: none"> • “atentos a las señales de su entorno.” • “Con un perro... porque son pacientes” • “son altamente emocional y saben generar emociones y saben cómo llegar a los humanos” |
| | | | Elefante | <ul style="list-style-type: none"> • “Saben reconocer y responder a las emociones de otros miembros de su manada” |

Tabla 27 (cont.).

| Categoría | Subcategorías | Palabras claves | Animal | Información de los Participantes |
|---|---------------------------|-----------------|------------|---|
| Profesor con emocionalidad desarrollada | Exterioriza sus emociones | Expresivo | Mono | <ul style="list-style-type: none"> • “porque saben expresar sus emociones” |
| | | | Perro | <ul style="list-style-type: none"> • “son animales sumamente expresivos, uno se da cuenta cómo se siente solo con gestualidad” |
| | Interactúa | - | Perro | <ul style="list-style-type: none"> • “Para emociones los perros porque son animales inteligentes, son altamente emocional y saben generar emociones y saben cómo llegar a los humanos, perciben y se dan cuenta de una situación difícil, te alegran, te emocionan” • “porque son inteligentes y están siempre atentos a las señales de su entorno... y saben interpretar y responder a la conducta de las personas, son muy empáticos” |
| | | | Elefante | <ul style="list-style-type: none"> • “Según lo que sé los elefantes son conocidos por su inteligencia emocional y su capacidad para reconocer y responder a las emociones de otros miembros de su manada” |
| | | | Chimpancés | <ul style="list-style-type: none"> • “Con los chimpancés son animales divertidos, graciosos, saben resolver problemas en su cotidianidad y se relacionan con su entorno” |

Fuente: Elaboración del autor

La información presentada en la tabla 27, es todo lo relativo a la categoría «Profesor con emocionalidad desarrollada»: Con base en lo señalado por los entrevistados surgieron las subcategorías: «Es sensible», «Exterioriza sus emociones» y «Interactúa». En cuanto a la primera los consultados manifestaron que un profesional de la educación con emocionalidad desarrollada se puede asociar con una mariposa y con un águila por su paciencia en cuanto a sus procesos de transformación y con un perro y un elefante, porque son animales también con paciencia, atentos a su entorno y que saben responder a las emociones de los demás miembros de su manada.

En lo que respecta a la segunda subcategoría «Exterioriza sus emociones», según los entrevistados se puede asociar con un mono “porque saben expresar sus emociones” y con un perro porque “son animales sumamente expresivos, uno se da cuenta cómo se

siente solo con gestualidad". En relación a la última subcategoría, «*Interactúa*», los entrevistados manifestaron que un profesor con emocionalidad desarrollada se puede asemejar con un perro porque son *"animales inteligentes, son altamente emocional y saben generar emociones y saben cómo llegar a los humanos, perciben y se dan cuenta de una situación difícil, te alegran, te emocionan"* y *"porque son inteligentes y están siempre atentos a las señales de su entorno... y saben interpretar y responder a la conducta de las personas, son muy empáticos*.

Al realizar la técnica de la metáfora con los estudiantes se obtuvieron las expresiones expuestas en la tabla 28.

Tabla 28

Cualidades del profesor con emocionalidad desarrollada según los estudiantes

| Categoría | Subcategorías | Palabras claves | Animal | Información de los Participantes |
|--|---------------------------|--|----------|---|
| Profesor con emocionalidad desarrollada | Exterioriza sus emociones | Expresa | Gato | <ul style="list-style-type: none"> • <i>"son animales que siempre demuestran control e independencia además de ser animales inteligentes"</i> |
| | | | Perro | <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Porque el perro expresa sus emociones de una manera significativa"</i> • <i>"Porque ellos siempre viven con emoción"</i> • <i>"porque sabe expresar emociones"</i> • <i>"porque desde mi experiencia son animales que sienten y expresan su sentir"</i> |
| | | | Búho | <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Búho ya que un docente siempre debe tener una postura de Paciencia"</i> |
| | Habilidades sociales | Empatía Convivencia Amigables Trabajo en equipo | Perro | <ul style="list-style-type: none"> • <i>"son muy empáticos"</i> • <i>"Porque son comprensivos, amigables, juguetones, nobles, solidarios"</i> • <i>"capaz de socializar, adaptarse a la convivencia, es amable con quienes lo rodean"</i> |
| | | | Hormiga | <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Con la hormiga porque saben trabajar en equipo y parece que tienen buena interacción social"</i> • <i>"La hormiga sería mi animal seleccionado ¿Por qué? Bueno porque este animal trabaja arduamente en pro de su comunidad"</i> • <i>"Con las hormigas por el trabajo en equipo"</i> |
| | | | Elefante | <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Ya que ellos a través de su inteligencia son los que mejores se manejan y se comportan según cada una de las circunstancias"</i> |
| | | | | |

Fuente: Elaboración del autor

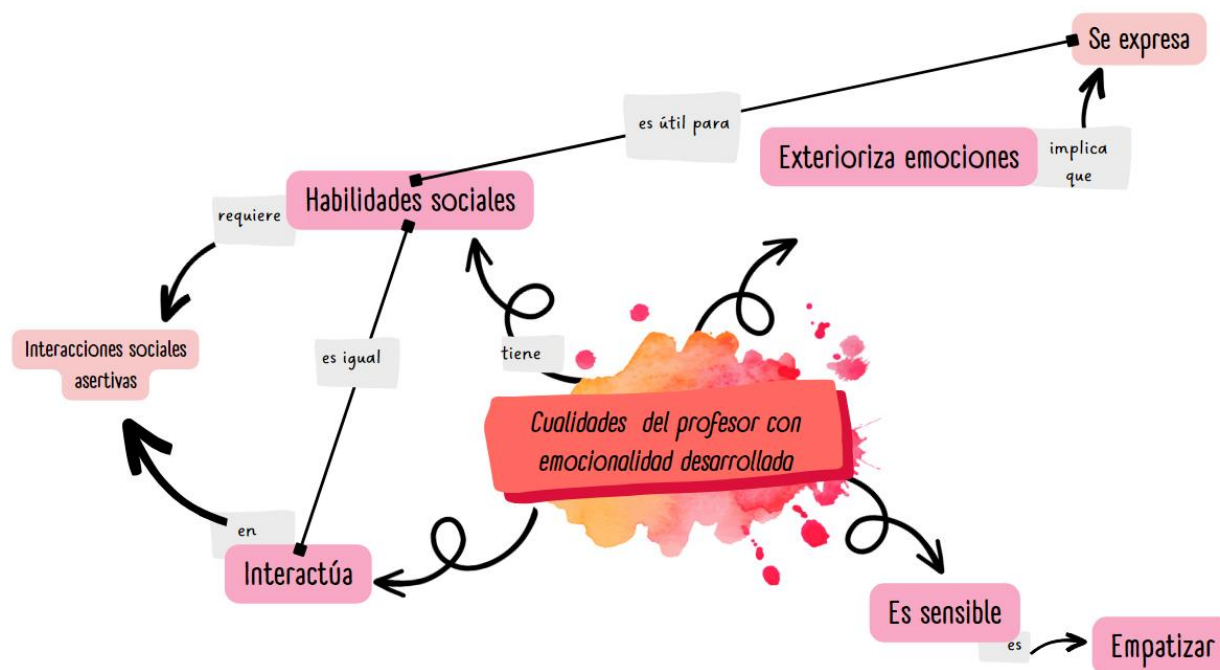
La información presentada en la tabla 28, es lo relativo a la categoría «*Profesor con emocionalidad desarrollada*», en función de lo señalado por los participantes del grupo focal, donde surgieron las subcategorías: «*Exterioriza sus emociones*» (al igual que la metáfora en los profesores) y «*Habilidades sociales*». En cuanto a la primeras los participantes asocian al profesor con esta dimensión desarrollada con un gato porque “*son animales que siempre demuestran control e independencia además de ser animales inteligentes*”, con un perro “*Porque el perro expresa sus emociones de una manera significativa*”, “*Porque ellos siempre viven con emoción*”, “*porque sabe expresar emociones*” y “*porque desde mi experiencia son animales que sienten y expresan su sentir*” y con un Búho “*ya que un docente siempre debe tener una postura de Paciencia*”

Lo expresado por los profesores y estudiantes de la UPEL-IPC sobre las «*Cualidades del profesor con emocionalidad desarrollada*» concuerda con lo señalado por Goleman (1995), quien manifiesta que las personas emocionalmente inteligentes saben expresar sus emociones, son sensibles ante las emociones de los demás (empáticos) e interactúan. En palabras del autor serían habilidades sociales, tal y como lo expresaron los estudiantes de esta casa de estudio. Al respecto, la investigadora afirma que un profesor con emocionalidad desarrollada es capaz de crear un ambiente de aula positivo que fomente el aprendizaje y el crecimiento. Esto se debe a que son capaces de regular sus emociones y responder adecuadamente a las de los demás.

La aplicación de la técnica de la metáfora al final de la entrevista y el grupo focal permitió que tanto los profesores, como los docente en formación resaltaran la importancia de la inteligencia emocional en los espacios académicos, porque enfatizaron la importancia de que todos los involucrados en el hecho educativo tengan las habilidades para expresar efectivamente sus emociones, demostrar empatía hacia los demás y participar en interacciones sociales significativas. Lo expuesto en los hallazgos de la metáfora en la dimensión «*Emocionalidad*» se grafica de forma sintetizada en la figura 29.

Figura 29

Cualidades del profesor con emocionalidad desarrollada según los informantes claves



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 29, se graficó que de acuerdo con los hallazgos de la metáfora hay cuatro cualidades que se pueden destacar como principales en los profesores con una emocionalidad desarrollada, las cuales son: a. Emociones exteriorizadas, vinculadas a la expresión emocional; b. La sensibilidad, relacionada con la empatía; c. Las habilidades sociales, destinada a la optimización de lo interpersonal y d. La asertividad, orientada a la expresión adecuada de las emociones.

Asimismo, se evidencian en la figura 29 las conexiones realizadas por la investigadora en relación con lo expresado por los informantes clave del contexto estudiado en cuanto a la categoría «*Profesor con emocionalidad desarrollada*». En la mismas se observan las cuatro cualidades vinculadas de la siguiente manera: a. Exterioriza emociones, asociado a la expresión; b. La sensibilidad, relacionada a la empatía y c. La interacción y las habilidades sociales vinculadas las interacciones sociales asertivas.

En cuanto a la aplicación de la metáfora en la dimensión «*Creatividad*» desde la perspectiva de los profesores surgieron las subcategorías y expresiones expuestas en la tabla 29.

Tabla 29

Cualidades del profesor creativo según los entrevistados

| Categoría | Subcategorías | Palabras claves | Animal | Información de los Participantes |
|-----------------------|---------------|----------------------------|------------|--|
| El profesoro creativo | Flexible | Adaptarse Transformarse | Mariposa | <ul style="list-style-type: none"> • “la mariposa, ellos no lo hacen por creatividad es un proceso natural, por lo tanto la mariposa como el águila, ellos sufren procesos de transformación severo para dar lo mejor” • “Con la mariposa por su proceso de transformación. El profesor de hoy debe transformarse entender la dinámica del mundo actual para poder ser creativo, flexibilizarse” • “por la metamorfosis, o la llamaría “metamorfosis creativa”. La mariposa puede ser un símbolo de la creatividad porque representa la idea de que la gente y los procesos pueden transformarse” • “Con la mariposa por su proceso de transformación, la creatividad requiere de eso, de tener la capacidad de transformarse, de transformar, cambiar la situación, de innovar antes las pequeñas o grandes dificultades” |
| | | | Delfín | <ul style="list-style-type: none"> • “El delfín porque debe adaptarse a muchas cosas, es un animal muy particular. |
| | Dinámico | Divertido | Loro | <ul style="list-style-type: none"> • “es curioso, divertido, inteligente y capaz de aprender rápidamente” |
| | | | Chimpancés | <ul style="list-style-type: none"> • “son animales divertidos, graciosos, saben resolver problemas en su cotidianidad” |

Fuente: Elaboración del autor

De acuerdo a lo expuesto en la tabla 29 se evidencia que de acuerdo con lo expresado por los entrevistados un profesor con creatividad desarrollada fue asociado con la mariposa y con el delfín por su flexibilidad y capacidad de adaptación. Al respecto,

los entrevistados expresaron frases como *“El profesor de hoy debe transformarse entender la dinámica del mundo actual para poder ser creativo, flexibilizarse”, “la creatividad requiere de eso, de tener la capacidad de transformarse” “porque debe adaptarse a muchas cosas”*. Lo que se puede vincular con uno de los tipos de creatividad definida por Taylor (1901), la emergente, asumida por el autor como el punto máximo de la creatividad, porque va más allá de la mera adaptación. Busca crear cosas que permitan transformar la realidad, y a criterio de la investigadora esto implica primero transformarse a sí mismo.

Asimismo, los entrevistados expresaron que un profesor creativo *“es curioso, divertido, inteligente y capaz de aprender rápidamente”* y que son *“divertidos, graciosos, saben resolver problemas en su cotidianidad”*. Ideas que se pueden asociar en primer lugar con la creatividad inventiva de Taylor (1901), que manifiesta que tiene como propósito descubrir elementos de la realidad que aún no se han descubierto; lo que, de acuerdo a la perspectiva de la investigadora, implica necesariamente ser dinámicos y curiosos y en segundo lugar con una de las cualidades de las personas creativas propuesta por Buzan (2003), quien señala que son dinámicas porque tienen una energía o actividad notable.

En relación con la metáfora en el grupo focal, en la tabla 30 se exponen las frases expresadas por los estudiantes de la casa de estudio del contexto investigativo.

Tabla 30
Cualidades del profesor creativo según los estudiantes

| Categoría | Subcategorías | Palabras claves | Animal | Información de los Participantes |
|---------------------|---------------|-----------------|--------|--|
| El docente creativo | Es curioso | Curiosos | Perro | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“ya que el perro tiene curiosidad, siempre quiere conocer su entorno”</i> |
| | | | Mono | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Un mono. Porque el mono es inteligente y curioso”</i> • <i>“Mono, los monos son seres altamente curiosos”</i> • <i>“Lo pudiera comparar con Mono, porque son curiosos”</i> |
| | | | Gato | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Con un gato porque siempre son muy curiosos, curiosean todo”</i> |

Tabla 30 (cont.)

| | | | | |
|---------------------|--------------------|-----------------------------|---------|---|
| El docente creativo | Trabaja en equipo | Trabajo en equipo Grupos | Hormiga | • <i>“con las hormigas, estás siempre trabajan en equipo para lograr grandes cosas”</i> |
| | | | Perro | • <i>“Con un perro... su capacidad para trabajar en equipo e imaginar en su cabeza lo que se les está pidiendo”</i> |
| | | | Patos | • <i>“Con los patos vuelan en grupos y al volar en forma de V trabajan en equipo”</i> |
| | | | Loro | • <i>“Loro, por ser coloridos, juguetones y siempre andan en grupos”</i> |
| | Resuelve problemas | Evita o soluciona problemas | Ostra | • <i>“La ostra por lo hermoso y valioso que forma cuando se le presenta un problema”</i> |
| | | | Delfín | • <i>“Con los delfines porque saben resolver problemas, son muy inteligentes”</i> |
| | | | Hormiga | • <i>“Con una hormiga... saben resolver problemas”</i> |
| | | | Añana | • <i>“Con la araña, puede tejer una gran capa de telaraña y formas que indistintamente del lugar, para protegerse y evitarse problemas”</i> |

Fuente: Elaboración del autor

Según lo expresado por los participantes del grupo focal y expuesto en la tabla 30, emergieron las categoría «*Es curioso*», «*Trabaja en equipo*» y «*Resuelve problemas*». Los estudiantes de la UPEL-IPC asociaron la curiosidad con el perro porque *“tiene curiosidad, siempre quiere conocer su entorno”*, con el mono *“Porque el mono es inteligente y curioso”* y *“son seres altamente curiosos”*, y con el gato *“porque siempre son muy curiosos, curiosean todo”*.

La curiosidad, como ya mencionó anteriormente, la investigadora la asocia a la creatividad inventiva propuesta por Taylor (1901), porque tiene como objetivo descubrir cosas nuevas en su realidad, creatividad que además le posibilita la resolución de problemas propios y de su entorno y para ambas cosas necesariamente deber ser curioso.

En relación con la categoría «*Trabaja en equipo*», los integrantes del grupo focal manifestaron que un profesor con creatividad desarrollada es como la hormiga porque *“trabajan en equipo para lograr grandes cosas”*, como el perro por *“su*

capacidad para trabajar en equipo e imaginar en su cabeza lo que se les está pidiendo"; con los patos porque *"vuelan en grupos y al volar en forma de V trabajan en equipo"* y con el loro *"por ser coloridos, juguetones y siempre andan en grupos"*.

Ese trabajo en equipo al que hacen referencia los informantes claves se puede vincular a en la teoría de Gardner (1988), a lo multidisciplinario y polisémico de cada persona, en donde hay una relación no solo consigo mismo, sino también con los demás, porque el autor aunque manifiesta que muchas personas son más creativas en aislamiento, no desestima que hay algunas que como parte fundamental de su creatividad se asumen como un ser social y relacional.

La creatividad fue asociada con el trabajo en equipo por los integrantes del grupo focal, porque de acuerdo con sus percepciones, cuando varias personas con diferentes perspectivas, habilidades y experiencias se unen, pueden generar ideas más innovadoras, entendiendo que el intercambio, la colaboración y la retroalimentación entre los miembros del equipo pueden estimular la creatividad y llevar a soluciones mucho más originales y efectivas. Asimismo, la investigadora considera que el trabajo en equipo permite combinar las fortalezas individuales de cada integrante para abordar desafíos de manera más completa y eficiente.

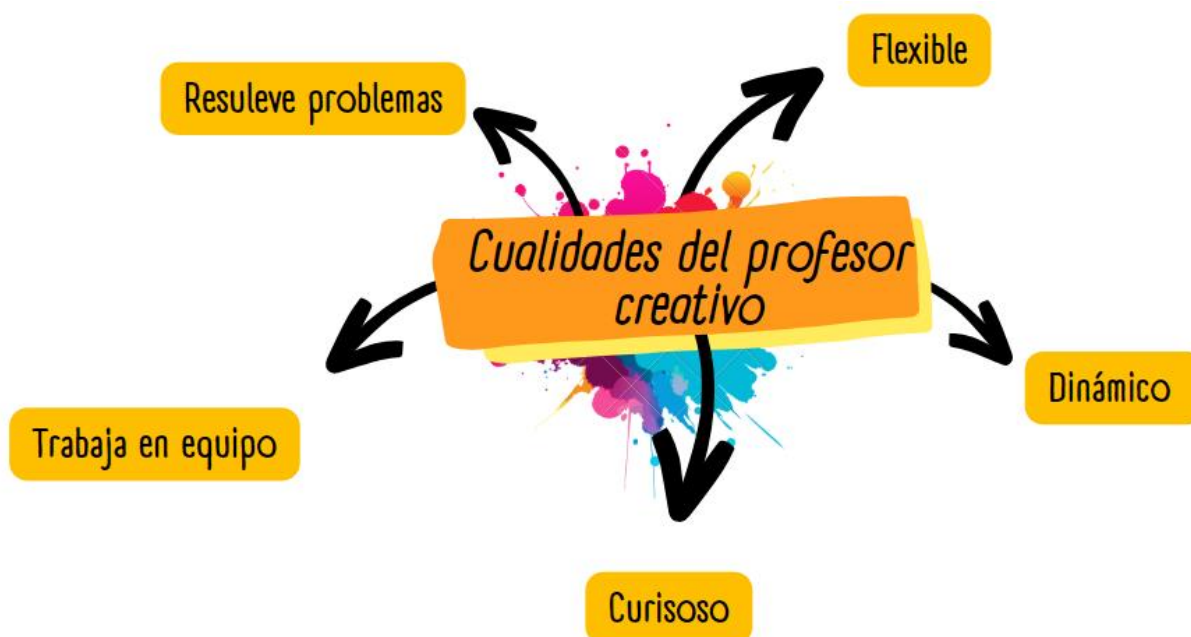
La habilidad para resolver problemas, según los participantes del grupo focal, está asociada con las ostras *"por lo hermoso y valioso que forma cuando se le presenta un problema"*; con el delfín *"porque saben resolver problemas, son muy inteligentes"*; con la hormiga, porque *"saben resolver problemas"* y con la araña, porque *"puede tejer una gran capa de telaraña y formas que indistintamente del lugar, para protegerse y evitarse problemas"*.

Esta habilidad de acuerdo a lo planteado por el padre de la creatividad, Guilford (1950, 1977), es inherente a ella, porque el autor la entiende como una forma de pensamiento que se libera en la persona a partir de la percepción de un problema y desde ahí establece las posibles alternativas de solución.

Lo expresado tanto por los profesores, como por estudiantes de la UPEL-IPC sobre las cualidades del profesor creativo se grafica en la figura 30.

Figura 30

Cualidades del profesor creativo



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 30, se evidencian las cinco subcategorías que fueron asumidas como las cualidades, que surgieron de la aplicación de la metáfora en relación con la categoría «*El profesor creativo*», las cuales fueron «*Flexible*», «*Dinámico*», «*Curioso*» y «*Resuelve problemas*». Todo esto, coincide con las características planteadas por Buzan (2003), sobre las personas creativas. Para el autor, las personas flexibles tienen la capacidad de adaptarse con facilidad a diferentes situaciones o contextos. Las dinámicas son aquellas que tienen una energía o actividad notable. Las curiosas son las que tienen mentalidad abierta y siempre están dispuestas a asumir nuevos riesgos y experiencias y la resolución de conflictos el autor lo vincula con las personas que son capaces de identificar rápida y eficazmente los problemas; tomar pasos lógicos para encontrar soluciones propicias, supervisar y evaluar la implementación de la alternativa propuesta.

Lo anterior, coincide con las convicciones de la investigadora, quien considera que las personas creativas poseen ciertas características que las diferencian del resto. Una de estas es la flexibilidad. Las personas flexibles son aquellas que pueden adaptarse fácilmente a diferentes situaciones o contextos. No tienen miedo al cambio y están dispuestas a probar cosas nuevas. Otra característica de las personas creativas es el dinamismo. Estos individuos tienen mucha energía y siempre están activos y son capaces de asumir nuevos retos y desafíos.

En cuanto a la aplicación de la técnica de la metáfora, es oportuno destacar que tanto en el grupo de profesores, como de estudiantes (docentes en formación), hubo informantes clave que se incomodaron con la comparación solicitada. En el caso de los profesores se logró desarrollar la metáfora con todos los entrevistados, mientras que con el grupo de estudiantes sí hubo algunos que se negaron rotundamente a desarrollar la actividad. Lo anterior, evidencia poco desarrollo creativo y emocional. Entendiendo, que de acuerdo con lo planteado por Valenciano-Canet, G. (2019), la metáfora hace referencia a la formulación o comparación de una cosa que se parece otra, lo que requiere la activación de los procesos propios de la creatividad y en el caso particular de la metáfora aplicada en este estudio una emocionalidad desarrollada que le permita compararse con algún animal sin sentirse desvalorizado.

En lo referido a la comparación de un profesor con emocionalidad desarrollada con un animal es oportuno destacar el pensamiento de Ekman (1999), quien hace énfasis en la comparación emocional entre los animales y el ser humano partiendo del hecho que guardan relación en su expresión emocional y emociones básicas y que articula la noción de valor adaptativo que les permite enfrentar y cumplir con tareas fundamentales de su propia cotidianidad. Es decir, que para el autor las emociones básicas descritas en sus estudios de 1999 y 2017 y expuestas en el apartado Momento II de esta investigación, han sido un desarrollo evolutivo de todas las especies y que cada emoción ha proporcionado a la humanidad una dirección en el curso de dicha evolución. Esto ha resultado mejor que otras respuestas o soluciones a las demandas del ambiente en circunstancias relevantes tales como el logro de metas, enfrentar peligros inmediatos, afrontar pérdidas irreparables o los simples retos y desafíos de la

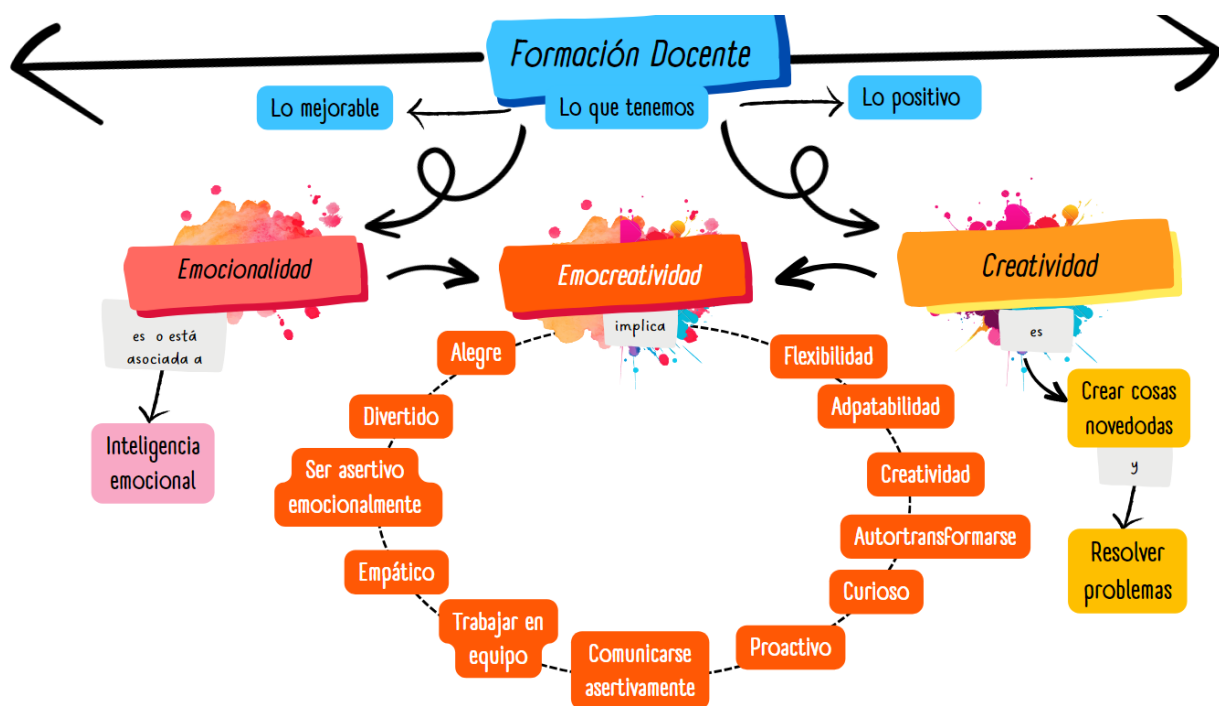
cotidianidad como por ejemplo la elaboración de símiles sencillos, como el caso de la metáfora presentada por la investigadora.

El resumen de los hallazgos

Una vez interpretadas todas expresiones de los informantes claves (profesores y estudiantes de la UPEL-IPC), se desarrolló la figura 31 con la intención de establecer, las vinculaciones y relaciones entre todas las dimensiones, categorías y subcategorías.

Figura 31

Dimensiones, categorías y subcategorías del estudio



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 31 se evidencia que en el estudio de la formación docente desde las dimensiones de emocionalidad y creatividad en la UPEL-IPC, tiene sus propias particularidades resumidas en la categoría «Lo que tenemos», que abarca lo «Positivo» y «Lo mejorable», las cuales fueron explicadas con anterioridad. De la

combinación de emocionalidad y creatividad surgió la macro dimensión «*Emocreatividad*», debido a que emergió en varias oportunidades y es entendida de acuerdo con los informantes clave (tanto profesores, como estudiantes) y a lo planteado por Rodríguez (2022), como la combinación de la emocionalidad y la creatividad. En definitiva, es un constructo que resulta de la unión de dos ya existentes y ampliamente estudiados y que se expusieron a luz de diferentes autores en el apartado Momento II: Inspiración.

Asimismo, se observa en la figura anterior las diferentes vinculaciones entre las categorías y las subcategorías que surgieron en el presente estudio. La emocionalidad tanto los estudiantes, como los profesores la vinculan directamente o la perciben como sinónimo de la inteligencia emocional asumiendo esta como la habilidad de experimentar y expresar emociones, ser sensible, gerenciar emociones, vincularse de manera asertiva con los demás y ser positivos, parte esencial de la emocionalidad. Mientras que la creatividad es la capacidad de crear cosas y resolver problemas.

La combinación de estos conceptos conduce al constructo «*Emocreatividad*», el cual, ha ganado atención en los últimos años puesto que, a criterio de la investigadora resalta la importancia de la emocionalidad en los procesos propios de la creatividad porque a menudo cuando se reflexiona sobre la creatividad, se piensa en la capacidad de un individuo para generar nuevas ideas o pensar fuera de lo común. Sin embargo, de acuerdo a Rodríguez (2022) y los informantes clave las emociones también juegan un papel crucial en la creatividad.

La emocreatividad implica de acuerdo a las percepciones de los informantes ser alegre, divertido, asertivo emocionalmente, empático, trabajar en equipo, comunicarse asertivamente, proactivo, curioso, capacidad de autotransformarse, creatividad, adaptabilidad y flexibilidad.

MOMENTO V

EUREKA

*“En cada trabajo que debe de ser
hecho, hay un elemento de diversión.
Tú encuentra la diversión y ¡chasquea!”*
Robert Stevenson (1964)
Película Mary Poppins.

Este apartado responde al producto de la teoría emergente de la investigación realizada. Para ello, se presentan una serie de criterios referentes sobre lo que se denominó: **“Constructo teórico para la formación docente desde la emocionalidad y la creatividad: hacia una formación Emocreativa”**. Se asumió la definición de constructo teórico de acuerdo lo expresado por Arias-Odón (2019), como un un concepto, idea o representación mental de un determinado tema, en el cual se integra o construye una teoría para elaborar conceptos de mayor nivel o complejidad como resultado de la combinación o integración de conceptos más simples. En este caso, se combinaron los constructos o dimensiones «*Emocionalidad*» «*Creatividad*» para «*Formación docente*». Entendiendo que de acuerdo con la fundamentación teórica expuesta en el apartado Momento II: Inspiración, estos pueden ser vistos como constructos o dimensiones del ser humano de acuerdo con la perspectiva de los autores.

Prólogo

El siglo XXI ha estado cargado de muchos cambios en la sociedad y en la cotidianidad, ha llegado con un sinfín de eventos y impregnados de mucha tecnología que hace que cada vez el mundo de hoy sea más acelerado; pero, al mismo tiempo ha dado espacio a conceptos que habían estado relegado desde hace mucho tiempo en la

ciencia y la educación; como es el caso de las habilidades blandas, asumidas según lo propuesto por Guerra-Báez (2019), como un conjunto de atributos personales que pueden ayudar a las personas a comunicarse eficazmente, colaborar con otros y demostrar cualidades de liderazgo.

Para Guerra-Báez (2019), estas son habilidades para la vida y están constituidas por tres categorías: **a. Las habilidades interpersonales**, que abarcan la comunicación asertiva, negociación, confianza, cooperación y empatía; **b. Las habilidades cognitivas**, que implican competencias para la solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, autoevaluación, análisis, creatividad y comprensión de consecuencias y **c. Las habilidades emocionales**, que están conformadas por todo lo vinculado a la gestión emocional y las vinculaciones asertivas con los demás.

Dentro de estas habilidades de acuerdo con lo expuesto por Guerra-Báez (2019), está la emocionalidad y la creatividad. Paradójicamente al avance tecnológico y científico se ha elevado la demanda de valores o personales, espirituales y emocionales. Entendiendo que lo sustantivo del ser humano proviene de adentro, de su mundo interior, del ser, tal y como señala Gallegos (2001), quien plantea en su modelo la dimensión emocional y la fisio-corporal. La primera, contempla el desarrollo u optimización de todo lo relacionado con lo emocional y propone que las emociones no pueden estar en desvinculación de la razón. La segunda está destinada a la búsqueda del equilibrio o armonía entre mente y cuerpo. Asimismo, el autor considera que estas dos dimensiones son esenciales para definir la calidad del aprendizaje, entendiendo que el movimiento corporal está ligado al buen aprendizaje.

En la actualidad, la sociedad atraviesa momentos de cambios turbulentos originados principalmente por el avance constante de la tecnología y el área científica, por las demandas sociales, políticas, laborales y económicas y científicos, las habilidades blandas vinculadas con la emocionalidad y la creatividad y no precisamente con la capacidad de razonar, sin embargo, es realmente lo que determina las acciones y decisiones cotidianas e importantes de la vida. De acuerdo con lo expresado por Bisquerra (2005) y Buzan (2003), las habilidades emocionales y creativas, respectivamente, muchas veces son determinantes en el éxito profesional. Ambas contribuyen con un clima constructivo tanto en el aula de clases, como en las

organizaciones. Estas permiten sacar provecho social a los aprendizajes y son las que determinan los actos cotidianos.

En lo vinculado con lo emocional, Goleman (1995), entiende la emoción como un impulso para la acción de planes para enfrentar a las diferentes situaciones y Bisquerra (2000), como el estado caracterizado por una excitación o perturbación que anima a una contestación organizada, las cuales se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. En cuanto a la creatividad, es asumida por Taylor (1901), como la capacidad de crear cosas nuevas e innovadoras, mientras que De Graff y Lawrence (2002), van un poco más allá y manifiesta que es producir soluciones innovadoras y aplicables.

Al respecto, Csikszentmihalyi (1996), asevera que la creatividad siempre implica un cambio y que esta se ve influenciada por las emociones. En esta línea de pensamiento Rodríguez (2022), propone el concepto de emocreatividad, entendida como la unión de las habilidades emocionales y creativas, constituidas por el «yo creativo» y el mundo emocional del cada persona.

Las emociones y la creatividad no son oscurecimientos del entendimiento ni restricciones de la razón. Son dinámicas que especifican los dominios de acción al momento de moverse. Un cambio emocional implica un cambio de dominio y del estado creativo. De acuerdo con lo planteado por Bautista (2016b) y Csikszentmihalyi (1996), nada ocurre sin una emoción, de ahí que Csikszentmihalyi (1996), afirme que a la creatividad la antecede la emoción o que la emoción determina los estados creativos.

Sin duda alguna, el avance en las investigaciones neurocientíficas sobre el funcionamiento del cerebro y las conexiones neuronales, ha permitido un mejor conocimiento de las interacciones de las diferentes estructuras y áreas cerebrales que determinan las acciones y estados de ánimo, favoreciendo el desarrollo emocional y creativo lo cual contribuye de manera significativa con la formación integral y permanente del ser humano.

De acuerdo con lo propuesto por la UNESCO (2022), la educación debe estar orientada al desarrollo de habilidades de aprendizajes socioemocionales que permitan abordar las situaciones estresantes de la cotidianidad con respuestas emocionalmente reguladas y fortalecer el pensamiento crítico para tomar decisiones y resolución de

conflictos, estas dos últimas habilidades propias de la creatividad. Ya la UNESCO (2015b) en la agenda 2030 con los ODS había planteado el desarrollo integral del individuo destacando la importancia de aumentar exponencialmente la oferta de profesionales de edición calificados y formados también de manera integral.

Por tales razones es imprescindible un enfoque integrado, a través del cual las habilidades blandas como la inteligencia emocional y la creatividad formen parte del currículo de la formación docente, donde se reconozca no solo la importancia de los contenidos académicos, de la diversidad cultural, lingüística, entre otras cosas, sino también el desarrollo de estas habilidades, fortaleciendo de esta forma la calidad de los procesos de modernización de la educación, la ciencia y la cultura, demandados por la sociedad y propuestos por la UNESCO (1998; 2021; 2022).

El estudio e investigación de la emocionalidad y la creatividad en la formación docente intenta crear un cuerpo de conocimientos que dé cuenta de sus componentes, funciones, explicaciones teóricas, repercusiones. En el caso específico del presente estudio, el constructo teórico que se presenta a continuación, está orientado a organizar conceptualizaciones integradas sobre la visión de la formación del docente desde las dimensiones de la emocionalidad y la creatividad.

Propósitos del constructo teórico

Contribuir con la construcción de nuevos conocimientos de la realidad educativa, a través de la promoción de la dimensión emocional y creativa, a la formación del docente, de manera que cumplan a su vez con la misión de modelar y mediar ciudadanos sensibles, capaces de hacer un mejor uso de su emocionalidad y creatividad como precursores de un nuevo modelo de vida requerido por el siglo XXI.

Motivar el interés por la formación docente desde la dimensión emocional y creativa, resaltando lo humano en el hecho educativo, desarrollando conocimientos teórico-prácticos en estas dimensiones.

Servir de base teórica para la formación docente desde las dimensiones emocionalidad y creatividad, entendiendo esta como parte esencial de las habilidades blandas que debe adquirir el profesor en formación y a su vez desarrollar las competencias para optimizarla en los futuros educandos a su cargo.

Sustentación del constructo teórico

De acuerdo a lo expresado por Ferrater-Mora (1994), la epistemología comprende todo lo relacionado con el estudio del conocimiento. Esta es utilizada comúnmente para dilucidar o reflexionar sobre problemas relativos al conocimiento científico. Lo axiológico hace referencia a la naturaleza de los valores y juicios valorativos y está orientada a responder sobre la naturaleza de dichos valores. Lo teleológico alude a la explicación de los fines de las cosas, es decir el para qué, mientras lo praxeológico apunta a las condiciones y normas de las acciones. En este sentido, este constructo teórico está suscrito por las visiones: epistemológicas, teleológica, axiológica y praxeológica que constituyen un conocimiento sólido y confiable de la temática tratada.

Lo epistemológico en este constructo teórico supuso un estudio exhaustivo de referentes teóricos vinculados con la emocionalidad y la creatividad. Partió de conocer las percepciones de profesores y estudiantes la UPEL-IPC en lo relativo a la formación docente desde estas dimensiones lo cual implicó tal y como se señaló en el apartado Momento III: Incubación, una óptica compleja, multidimensional y transdisciplinaria de la temática planteada. Por esta razón se consideró para su construcción el mundo sensible que subyace en los profesores y estudiantes de esta casa de estudio.

La visión teleológica en este constructo teórico lo conforma el conjunto de creencias que lo guían:

1. El profesor emocionalmente inteligente: está caracterizado por una emocionalidad desarrollada con conocimientos teórico-prácticos sobre este tema (Bisquerra; 2005; 2010). Es un profesional que se caracteriza por tener la capacidad de reconocer, comprender y gerenciar sus propias emociones, así como las de los estudiantes a su cargo. Esto le permite establecer relaciones empáticas y positivas en su quehacer profesional fomentando un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro y estimulante.

2. El profesor creativo: es un profesional que tiene conocimientos sólidos teóricos-prácticos sobre este tema que sabe cómo optimizarla en él y en los educandos a su cargo, que no solo hace clases creativas, sino que enseña creatividad y les ayuda a los demás a optimizarla propiciando espacios de aprendizaje para su desarrollo. Se destaca por su habilidad para generar ideas

originales, innovadoras y estimulantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Utiliza diferentes estrategias, técnicas, recursos creativos para motivar a los educandos, despertar su curiosidad y fomentar su creatividad.

3. Profesor emocreativo: es un profesional con capacidades emocionales y creativas bien desarrolladas que sabe cómo usar esas competencias a su favor y en el de los educandos y a su vez entiende cómo educar emocreativamente. Esto partiendo de lo planteado por Csikszentmihalyi (1996) y Rodríguez (2022), quienes afirman que las emociones influyen en los procesos creativos y que la emocionalidad y la creatividad están vinculadas, respectivamente.

Es un profesional de la docencia que combina las habilidades propias de la emocionalidad con las de creatividad en su práctica pedagógica. Es capaz de integrar el aspecto emocional y creativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando un ambiente en el que se fomente la expresión emocional y se promueva la creatividad como herramienta para el aprendizaje.

En resumen, el profesor emocionalmente inteligente se centra en las emociones y su gestión; el creativo en la generación de ideas innovadoras y el emocreativo en la integración de ambas dimensiones para potenciar el aprendizaje y desarrollo integral de los educandos. Estos principios, conforman el conjunto de creencias que orientan el presente constructo teórico. Todas las acciones propuestas están orientadas de manera responsable en este sentido, prevaleciendo los valores de honestidad y sinceridad en la toma de decisiones para el bien común, con el propósito de desarrollar un clima organizacional y ambientes de aprendizajes más significativos, respetuosos de la emocionalidad y la creatividad.

En lo relacionado con la visión axiológica este constructo teórico asume la emocionalidad y creatividad como habilidades que deben tenerse, desarrollarse y optimizarse, dado que ambas son claves en la educación en tanto se encuentran implicadas en el éxito o fracaso del aprendizaje. De acuerdo con lo expresado por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Bar-On (1997) y Bisquerra (2000; 2005; 2010), en lo concerniente a lo emocional, el individuo debe desarrollar habilidades tanto intrapersonales, como interpersonales entre las que se destaca conocimiento emocional, gestión emocional, empatía, motivación y habilidades sociales. En cuanto a la

creatividad, Csikszentmihalyi (1996) y Buzan (2003), coinciden en afirmar que para el desarrollo de esta dimensión la persona debería optimizar habilidades como la fluidez, la flexibilidad, la asociación y expresión de ideas y en relación con la emocreatividad, estaría vinculada con el desarrollo de habilidades tanto emocionales, como creativas (Rodríguez; 2022).

Referido a la dimensión praxeológica, en el presente constructo teórico se considera que la practica debe estar en correspondencia con las demandas del contexto lo cual requiere de un mejoramiento continuo, eficiencia y efectividad social, que debe estar orientada por una formación humanística, tal y como lo señala el Currículo de la UPEL (2015), en donde se resalte los principios y valores sociales y espirituales. En este sentido, la emocionalidad y la creatividad, podrían ser un complemento a las habilidades técnicas que permitan llevar de manera asertiva las relaciones interactivas y promover mayor armonía en general. Igualmente y siguiendo lo expresado por la UPEL (2015), el conocimiento debe construirse sobre la base de experiencias integradas en diversas realidades como vía natural para su generación, desarrollo y aplicación.

Es así, como la dimensión emocional y la creatividad deberían ser desarrolladas y optimizadas en el contexto del ejercicio profesional. Esto implica la solución de problemas del entorno donde se muestran suficientes espacios para el desarrollo de ambas dimensiones con una condición y carga importante, que está presente a lo largo de toda la formación del docente. La Venezuela y el mundo actual requieren profesores con competencias emocionales (Bisquerra; 2006; 2010) y creativos (Buzan; 2003 y Galvis; 2006)), bien desarrolladas, con el propósito de formar generaciones más libres, críticas, fuertes, creativas, sensibles y empáticas para vivir en tiempos de cambio, particularmente para enfrentar conflictos interpersonales, que fomenten la unión y el trabajo en equipo.

Descripción del constructo teórico

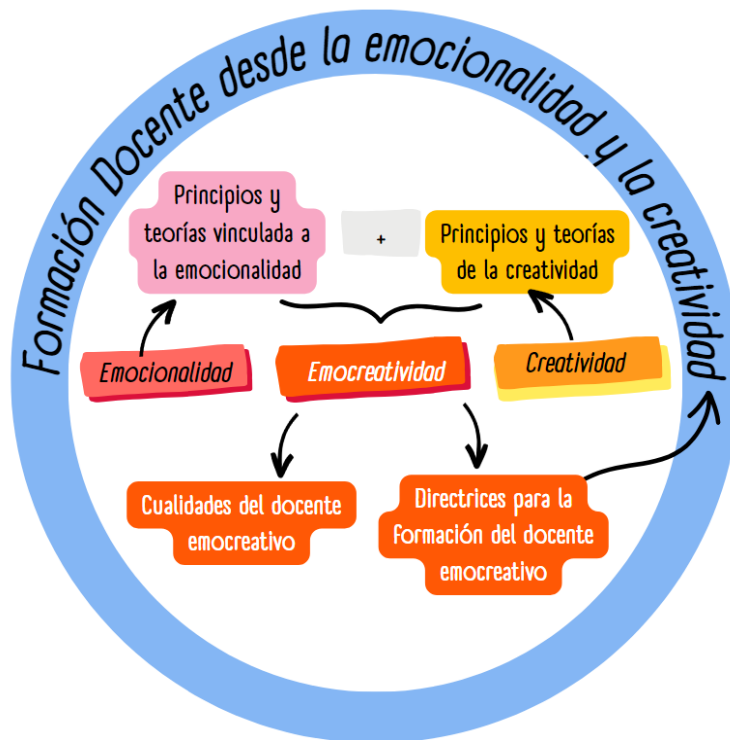
En el apartado denominado Momento IV: Iluminación se desarrolló la interpretación de las percepciones de los profesores y estudiantes de la UPEL-IPC sobre la formación docente desde las dimensiones de la emocionalidad y la creatividad; sin embargo, de dichas interpretaciones surgió la macro dimensión denominada

«*Emocreatividad*» entendida a partir de lo planteado por Rodríguez (2022), como la vinculación de estas dos dimensiones y de lo propuesto por Csikszentmihalyi (1996), quien manifiesta que los procesos creativos se ven influenciados por las emociones o lo que es lo mismo que los estados emocionales inciden de manera directa en el fluir de la creatividad.

En consecuencia, y de acuerdo a las percepciones de los entrevistados en este constructo teórico se asumió la «*Emocreatividad*» como una macro dimensión o como afirma Arias-Odón (2019), como un concepto complejo producto de la combinación de los constructos «*Emocionalidad*» y «*Creatividad*», las cuales quedan como dimensiones que a su vez se toman en acuerdo con las percepciones de los profesores y estudiantes de la UPEL-IPC y de los referentes estudiados en el apartado denominado Momento IV: Iluminación, en este sentido, se expresan de forma breve las cualidades del profesor emocreativo y las directrices para su formación tal y como se muestra en la figura 32.

Figura 32

Descripción del constructo teórico



Fuente: Elaboración del autor

De acuerdo a lo expresado en la figura 32, la estructura del presente constructo teórico tiene una macro dimensión denominada «*Emocreatividad*», surgida de la combinación de las dimensiones emocionalidad y creatividad. Cada una se enriquece de los principios de los diferentes teorías y percepciones de los informantes clave del contexto de estudio y que ambas en conjunto proporcionan en primer lugar las cualidades del profesor emocreativo y en segundo lugar las directrices para la formación de dicho profesional.

Según los hallazgos expuesto en el Momento IV: Iluminación, la formación integral del docente debe desarrollar habilidades y destrezas en todas las habilidades blandas, con especial atención al desarrollo emocional y creativo que le facilite al profesor la solución de problemas propios y de su cotidianidad en el quehacer académico que le permita, en primer lugar, estar en bienestar y brindarlo a los educandos y en segundo lugar, mantenerse a la vanguardia del proceso complejo que se da en la construcción del conocimiento en el mundo actual en el cual todo va tan acelerado. Este estudio favorece la praxis pedagógica y la engrandece, así como a la organización académico-administrativa de la institución para la cual se está proponiendo. Entendiendo, que considerar la dimensión emocional y creativa del docente en formación apunta tal y como lo señalaron los informantes clave al mejoramiento de su inteligencia emocional y procesos creativos y con ello la adquisición y maduración de competencias que favorecen permanente, efectiva y eficazmente su proceso de crecimiento tanto personal, como profesional.

En este sentido, es un compromiso para la Universidad, poner en práctica acciones para el desarrollo de competencias tanto personales, como profesionales en el docente en formación, de manera tal que este pueda dar respuestas de forma más eficiente y eficaz a los requerimientos de la sociedad actual.

Atendiendo a lo anterior y a los hallazgos de esta Tesis Doctoral se presenta este constructo como un aporte teórico en atención a las dimensiones y categorías que emergieron producto de las interpretaciones hechas en esta investigación, las cuales, pueden servir de referente a la Universidad, a los institutos que la conforman, a sus profesores y estudiantes para la formación docente desde las dimensiones de emocionalidad y creatividad o el profesor emocreativo.

Por ello, la estructura del constructo teórico parte de la macro dimensión «*Emocreatividad*», que se divide en las dimensiones «*Emocionalidad*» y «*Creatividad*»; cada una con sus propios principios. Obedece a la intención de ser considerados como un aporte para mejorar la praxis pedagógica de manera que se pueda alcanzar el desarrollo de competencias en estas dos dimensiones proclives a la formación de un profesorado con habilidades emocionales y creativas bien desarrolladas y capaz de ponerlas en práctica y optimizarlas en los futuros educandos a su cargo, en tal sentido, no se concibe sin que estas dimensiones sean incluidas de manera explícita en el currículo bien sea como un eje curricular o como Unidades Curriculares obligatorias, acompañadas además, tal y como señalaron los informantes clave en el proceso de recolección de información, de actividades extra curriculares que fortalezca lo aprendido en lo curricular.

Macro dimensión «*Emocreatividad*»

La *emocreatividad* es entendida en este constructo teórico como la combinación de la *emocionalidad* y la *creatividad* en donde se estima la influencia que cada una tiene sobre la otra. Desde esta visión se considera que las emociones bien orientadas pueden contribuir con los procesos propios de la *creatividad* y estos a su vez con la optimización de la *emocionalidad* al mejorar habilidades como la *automotivación*, la *confianza en sí mismo*, la *resolución de conflictos* y el *trabajo en equipo*.

En este sentido, la *emocreatividad* es un concepto en el cual confluyen las *emociones* y la *creatividad*, está referida a la capacidad de utilizar las *emociones* como fuente de *inspiración* y *motivación* para generar ideas innovadoras y soluciones creativas. La *emocreatividad* vista como un conjunto de habilidades implica conectar con las propias *emociones*, reconocerlas, gerenciarlas de manera saludable y utilizarlas de forma constructiva en el proceso creativo. Esta combinación de *emociones* y *creatividad* puede ayudar a potenciar la *imaginación*, la *originalidad* y la capacidad de resolver problemas de una manera única y personal.

Desde esta visión, incluir este concepto en la formación docente en la UPEL-IPC implica que las instancias vinculadas con dicha formación, como es el caso de los

Vicerrectorados de Docencia, de Currículo a nivel macro, Subdirecciones de Docencia y Currículo, Departamentos a nivel meso y Cátedras y profesores a nivel micro, deben considerar que formar al profesorado desde esta macro dimensión lo prepara para ser un profesional que usa el potencial creativo de las emociones para ayudar a los educandos a aprender y desarrollarse también en emocreatividad; ya que, será capaz de animarlos a usar sus emociones, pensamientos, sentimientos e ideas para generar nuevas ideas, explorar temas y resolver problemas de manera creativa por cuanto le permitirá además ser un profesor abierto al cambio, a experimentar y descubrir junto con los educandos nuevos aprendizajes.

Los actores de la formación docente consideran esta macro dimensión como un conjunto de habilidades que todo profesional de la educación debe adquirir como herramientas necesarias que le permita a su vez desarrollarla en los educandos.

La emocreatividad es un concepto muy nuevo, por tal razón existe poco estudio al respecto. Esto, se concibe como una gran debilidad porque hasta el momento no se le ha dado la importancia que merece. Entendiendo que, pudiera contribuir con la mejora de la praxis pedagógica en todos los niveles a mediano y largo plazo, partiendo del hecho que si se forman profesores de todas las especialidades en estas competencias y estos a su vez en los educandos, en el futuro podría contarse con profesionales en todas las áreas emocreativas, situación que podría traducirse en personas más creativas y emocionalmente más asertivos tal y como lo propone la UNESCO (2022).

Dimensión «Emocionalidad»

Los testimonios ofrecidos por los informantes claves con respecto a la formación del docente desde la dimensión emocionalidad, concuerdan en señalar que en la realidad cotidiana lo que es, está un tanto lejos del “deber ser”, por lo que algunos estudiantes de la UPEL-IPC, al preguntarles sobre qué les brindó la institución en su formación, desde esta dimensión algunos manifestaron que poco o nada, más bien afirmaron que en ocasiones hubo situaciones de rechazo, mucha preocupación, angustia, miedo y cualquier otro tipo de emociones de baja frecuencia. Es oportuno considerar que durante el proceso de formación el estudiante de esta

casa de estudio vive una serie de emociones que en ocasiones no logran llevarlas de la mejor manera y mucho menos superarlas, porque no tienen las herramientas para gerenciar sus emociones adecuadamente, situación que se convierte en un peso que van cargando a lo largo de la formación y que afloran en cada nueva experiencia negativa generando en ellos en muchos casos actitudes inadecuadas.

En este sentido, los profesores deben estar atentos a los comentarios, gestos, señas, muecas o expresiones faciales y corporales que los estudiantes manifiesten durante las clases o en el proceso de aprendizaje de cualquier UC en la UPEL-IPC. Estas son formas de expresar las emociones y sentimientos que están sintiendo durante dicho proceso. El currículo de la UPEL (2015), contempla desarrollar de manera permanente procesos de autoconocimiento y autorregulación, en tal sentido, sus profesores deberían garantizar que el proceso de aprendizaje de los estudiantes (docente en formación) no se convierta en una situación estresante para él, entendiendo que su función o papel como profesor-tutor u orientador es un elemento fundamental en el proceso de formación del estudiantado de esta institución.

De acuerdo con lo anterior, es imperativo revisar la forma como se está llevando a cabo la formación docente en todas las especialidades en la Universidad, partiendo del hecho de considerar la emocionalidad del profesor como un aspecto fundamental, que permite la identificación, reconocimiento y gerencia de las emociones propias y las de los demás. Prestar la atención debida y tener claridad emocional, puede posibilitarle la comprensión de sus estados anímicos y hacer la reparación o recuperación emocional pertinente en cada caso, de manera que pueda avanzar en su proceso formativo de manera más exitosa.

De acuerdo con lo expresado por los actores de este estudio, la inteligencia emocional juega un papel primordial en el desarrollo emocional, entendiendo la emocionalidad como todo el espectro de emociones con que cuenta cada individuo desde las positivas hasta las negativas y la inteligencia emocional dirigida u orientada a la capacidad de gerenciar asertivamente todos sus emociones, sentimientos e ideas y la de los demás siendo empáticos con ellos. Comprendiendo, que esto tiene que ver con el cómo acciona u actúa a lo largo de la vida y con la actitud que trae cada educando, la empatía y el desarrollo de habilidades sociales propias de la Inteligencia

emocional están presentes en la interacción del docente en formación y con el profesores y con sus compañeros.

El profesor debe comprender que las emociones se manifiestan permanentemente. En este estudio inclusive afloraron cuando se estaba conversando con los actores involucrados sobre qué les brinda la Universidad en sus formación docente en esta dimensión pues tanto algunos profesores como estudiantes expresaban su sentir, al contar que no sentían mayor apoyo o condiciones para el desarrollo de las habilidades de la emocionalidad.

Otro punto importante que debe comprender el profesorado es que las emociones son decisivas para la convivencia humana. En este sentido, estas deben estar orientadas a motivar, gustar, enorgullecer o satisfacer al docente en formación; es decir, se debe interiorizar que de una u otra manera siempre habrá una carga de emocionalidad que se debería gestionar asertivamente, de tal manera que el profesor no solo está en el deber de asesorar o apoyar al docente en formación en el aprendizajes de contenidos académicos, sino que además debe acompañarlo y orientarlo como persona, desde una visión integral que no separe lo racional o académico de lo emocional.

Desde esta perspectiva lo relevante de incorporar en los programas de formación docente elementos bien sea UC obligatorias o Ejes Curriculares radica en que el desarrollo emocional permite que el docente en formación adquiera el conocimiento y dominio no solo de sus propias emociones, también la de los demás, contribuyendo de manera positiva a entender su papel como profesor sin importar su especialidad.

La Educación Emocional es sumamente importante dentro de la UPEL-IPC y emerge como un punto significativo porque puede ayudar al docente en formación a desarrollar habilidades para la vida que los beneficiarán en lo personal y lo profesional, partiendo del hecho que lo que se busca es ayudar a los actores, en el hecho educativo, a desarrollar una comprensión más profunda y empática de las emociones y necesidades propias y de los demás. En este sentido, esta debe ocupar un lugar privilegiado en la educación, puesto que la finalidad principal es que cada individuo logre alcanzar un grado adecuado de bienestar emocional y social.

En este sentido, la UPEL podría considerar en primer lugar la inclusión de Unidades Curriculares Obligatorias (UNCO), vinculadas con el desarrollo de la dimensión emocional del docente en formación y en segundo lugar la realización al final de cada semestre, de actividades extra curriculares, tales como foros, jornadas de investigación, congresos, simposios, conversatorios planificados y desarrollados en conjuntos por profesores y estudiante de esta casa de estudio que les permita: a. Complementar lo aprendido durante todo el semestre; b. Poner en práctica los conocimientos adquiridos en relación a la gestión emocional, resolución de conflicto y relaciones sociales y c. Compartir diferentes visiones sobre este tema.

A los profesores de las diversas especialidades se les recomienda la auto formación en estos temas y estar atentos a sus estados emocionales y a los del docente en formación, de manera tal, que puedan orientarlos en la gestión emocional para que logren gerenciarlas adecuadamente y esto favorezca su aprendizaje. También es oportuno orientar al docente en formación para que aprenda a reconocer las emociones de sus educandos a fin que puedan apoyarles también.

En definitiva, se hace necesario que los Formadores de Formadores (profesores del docente en formación), generen espacios constantes de reflexión acerca de la forma cómo los profesionales de la educación gerencian sus emociones, sus motivaciones y las destrezas sociales y la capacidad de enseñar estas habilidades en sus educandos, no es labor de las UC, ni de actividades extra curriculares aisladas sino del conjunto de actividades académicas (obligatorias y extracurriculares) que permita una constante reflexión, desarrollo y optimización de la emocionalidad.

Dimensión «Creatividad»

Los hallazgos obtenidos a partir de las percepciones de los actores involucrados en el presente estudio en lo referente a la dimensión «*Creatividad*» en la formación docente, coinciden en señalar al igual que en la dimensión anterior, existen situaciones que no concuerda en algunos casos con lo que debería ser, porque algunos estudiantes de la UPEL-IPC manifestaron que la institución les ha brindado poco o nada en el desarrollo de su creatividad u optimización de sus

proceso propios de esta dimensión, más bien aseguraron que en algunos momentos hubo situaciones en las que la creatividad fue coartada por las diferentes normas y directrices dadas por los profesores, situación que en muchos casos ocasionó frustración y la copia de patrones preestablecidos, acción que le limita al desarrollo de la creatividad.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, es importante considerar durante la formación docente que el estudiante de la UPEL-IPC experimenta un conjunto de emociones dentro de sus procesos creativos que al igual que en la dimensión emocional no logra gerenciar de la mejor manera, porque la institución no les brinda los conocimientos teóricos-prácticos que les permita desarrollar la inteligencia creativa y mucho menos a desarrollarla en sus educandos; situación que se convierte en una debilidad y que llevan consigo a la institución en la que se desempeñarán, porque al no aprender a ser creativos, evidentemente no hacen un trabajo de autoconocimiento, no van a saber cómo hacerlo a futuro con los educandos y lo que harán es repetir sus propias experiencias y patrones aprendidos durante su formación docente.

En este orden de ideas, el profesorado podría propiciar espacios de aprendizaje que permita que el docente en formación en primer lugar adquiera conocimientos teóricos sobre la creatividad, tales como principios, características, procesos creativos, entre otros y en segundo lugar ponga en práctica dichos conocimientos a través de actividades menos estructuradas en las que sea capaz de expandir su creatividad sin sentir que al entregarla el profesor criticara o menospreciara el trabajo.

En este sentido, el profesor debería estar atento a la motivación, a las conexiones emocionales y a la manera en que responden a los desafíos cada uno de los docentes en formación. Por ello, es importante que exista la disposición a generar experiencias de aprendizaje en las cuales se propicie el desarrollo del pensamiento creativo a través de diferentes actividades.

Como ya se ha mencionado con anterioridad el Currículo de la UPEL (2015) contemplan desarrollar de manera permanente procesos de autoconocimiento y autorregulación. En este sentido, al igual que en la dimensión «*Emocionalidad*», el

profesor debería coadyuvar con el hecho de que el proceso de formación de los estudiantes de esta casa estudio no se convierta en una situación estresante para él, para ello debería enseñar creativamente y además instruirlo en cómo van optimizar su creatividad.

En este orden de ideas, es oportuno revisar el Currículo de la UPEL-IPC en todas las especialidades, partiendo del hecho que considerar esta dimensión, como parte fundamental de la formación docente, implica una gran cantidad de aspectos, como la adaptabilidad al cambio, la innovación, el riesgo, la imaginación y el uso de nuevas perspectivas. Un profesor creativo está abierto a nuevas ideas y está dispuesto a experimentar y explorar diferentes métodos de enseñanza con los educandos, también está dispuesto a la reflexión y la introspección e inclusive a la crítica o evaluación de los demás.

Siguiendo con lo planteado por los actores involucrados en este estudio, la creatividad debería tener un papel fundamental en la formación docente en tanto ue, permite apoyar el aprendizaje significativo y ayuda al profesional en formación a pensar de manera divergente y a buscar soluciones innovadoras a los problemas o retos que se les plantea dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el desarrollo de esta dimensión puede motivar a los estudiantes a explorar nuevas disciplinas, a experimentar nuevas y diferentes ideas y a crear o conectar conocimientos. En atención a lo expresado anteriormente, el profesor debe comprender que los procesos propios de la creatividad están y debería estar presenten al igual que la emocionalidad de manera permanente.

Algunos profesores y estudiantes de la UPEL-IPC mencionaron que en ocasiones son poco creativos debido a la propia dinámica de la institución. En el caso de los primeros, algunos aseguraron que a veces el cumplimiento de diferentes procesos administrativos influye en su quehacer pedagógico, dejando la creatividad de lado y en el caso de los segundos, como ya se ha mencionado, expresaron que en ocasiones su creatividad es coartada por algunos profesores con críticas despectivas o descalificativas.

Otro aspecto importante debería ser comprender que el desarrollo de la creatividad en la formación docente es esencial para el futuro de la educación. La

sociedad está cambiando muy rápido y el desafío para los profesores de cualquier especialidad es preparar al educando para trabajar en el mundo de hoy y en el que todavía no existe. Por lo tanto, los profesores deben estar equipados con las habilidades y conocimientos para fomentar la creatividad en el educando, quienes a largo plazo se convertirán en la fuerza laboral y los líderes del mañana. Sin embargo, es más fácil decirlo que hacerlo porque la creatividad no consiste solo en dar clases de manera creativa y enseñar a los estudiantes a pensar de forma innovadora, sino también en proporcionarles los conocimientos teóricos-prácticos sobre este tema.

Desde esta perspectiva, se debería comprender además que la creatividad no es un mero atributo agradable, para dar clases bonitas y atractivas, sino que es una habilidad imprescindible para que el docente en formación y sus futuros educandos tengan éxito en este mundo que cambia rápidamente. En tal sentido, los profesores deben estar equipados con las herramientas y técnicas para fomentar la creatividad en las aulas. Esto se debe principalmente a que la creatividad propicia la innovación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la adaptabilidad y el trabajo en equipo, todo lo cual es la necesidad del momento en el acelerado mundo actual.

Enseñar de forma creativa no es una tarea fácil y requiere de mucho esfuerzo y planificación por parte del profesor. Por ello, la formación docente debe dotar al futuro profesorado de los conocimientos teórico-prácticos necesarios sobre creatividad. Esto significa que los profesores deben tener un conocimiento profundo de este tema, así como ser capaces de conectar relacionar los contenidos de las diferentes asignaturas con problemas y escenarios del mundo real. También deben dotar a los educandos a su cargo de las herramientas y recursos necesarios para pensar de manera innovadora, creativa y para optimizar procesos. El profesional de la educación debe animar al docente en formación a pensar de forma innovadora y a encontrar formas nuevas e creativas de enseñar a sus futuros educandos. Esto podría significar utilizar nuevas tecnologías, incorporar arte y música en sus lecciones o simplemente cambiar su estilo de enseñanza para adaptarlo a los diferentes contextos, necesidades y expectativas

Desde lo planteado hasta ahora en esta dimensión lo relevante será incorporar a los programas de formación docente elementos bien sea UC obligatorias o Ejes

Curriculares que permitan el desarrollo de la creatividad del docente en formación, entendiendo que esto va permitir que este adquiera el conocimiento y dominio de sus procesos creativos.

La educación desde las dimensiones de «*Creatividad*» es sumamente importante porque puede ayudar a mediano y largo plazo a los educandos a desarrollar habilidades que se necesitarán en el mundo laboral actual y a futuro, partiendo del hecho que los profesionales de cualquier área deben ser capaces de resolver problemas complejos en situaciones inesperadas, pensar de manera crítica y buscar nuevas soluciones. En este sentido, al igual que la dimensión «*Emocionalidad*» debe ocupar un lugar privilegiado en la educación, puesto que como ya se ha mencionado, la finalidad principal de esta es que cada individuo logre alcanzar un grado adecuado de bienestar y en este sentido, el desarrollo del potencial creativo es primordial para lograrlo.

En este orden de ideas, al igual que se expuso en la dimensión «*Emocionalidad*», la UPEL debe considerar la inclusión de UNCO vinculadas con el desarrollo de esta dimensión y la realización de actividades extracurriculares que las complementen. Asimismo, se sugiere que los profesores de todas las especialidades se formen en estos temas de manera tal que puedan propiciar desde sus UC espacios para el desarrollo creativo.

En resumen, al igual que la dimensión «*Emocionalidad*», se hace necesario la generación de espacios curriculares y extra curriculares que propicien el desarrollo y optimización de la creatividad; entendiendo, que esta es un aspecto esencial de la vida humana porque permite que las personas piensen de manera innovadora, generen ideas nuevas y encuentren soluciones a problemas complejos de manera diferente a lo usual. Por lo tanto, es crucial que las instituciones educativas formadoras de profesionales de la educación creen oportunidades para que los docentes en formación desarrollen y optimicen su potencial creativo. Las formas tradicionales de educar a menudo se centran en la memorización y en el cumplimiento de normas, lo que puede sofocar la creatividad de los estudiantes.

Por lo tanto, los profesores e instituciones deben incorporar metodologías de aprendizaje creativas que sean atractivas y motivadoras de cara al educando. Esto se

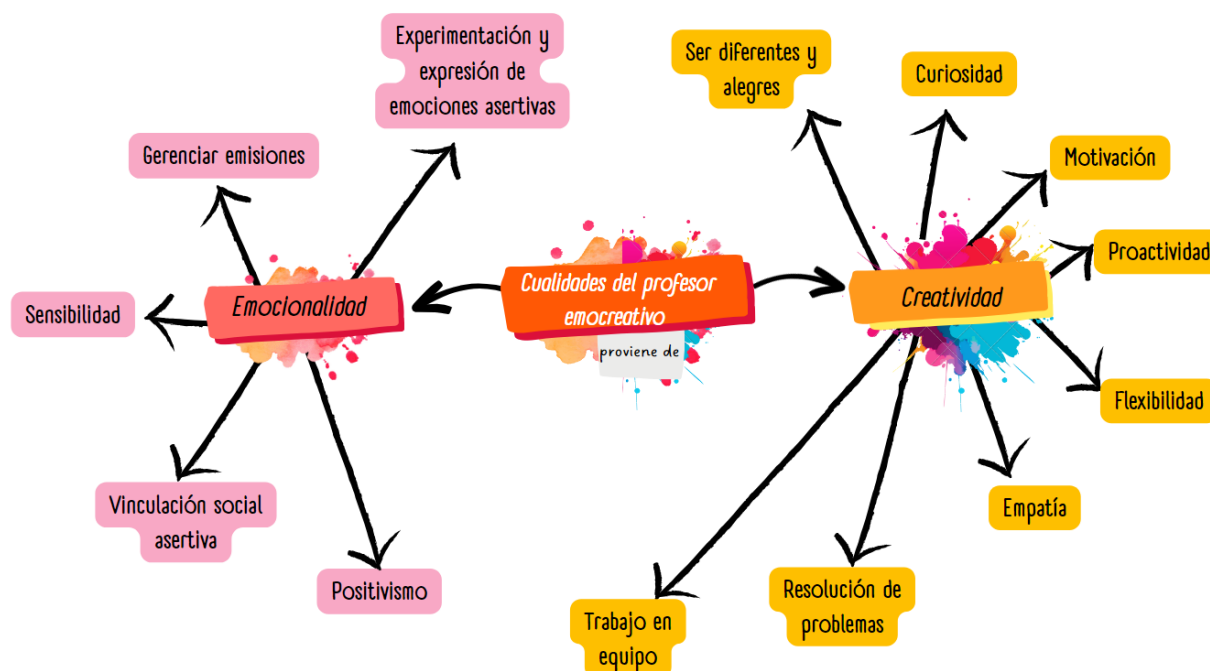
puede lograr mediante el aprendizaje basado en proyectos, actividades colaborativas, problematización de situaciones y juegos que desafíen al docente en formación a pensar creativamente. Además, las actividades extracurriculares pueden desempeñar un papel importante en la promoción de la creatividad de este futuro profesional; actividades como las artes, la música y el teatro, así como eventos académico, tales como simposios, congresos, foros, jornadas de investigación, entre otros pueden ser escenarios propicios para el desarrollo de esta dimensión.

Cualidades del profesor emocreativo

De acuerdo a los informantes clave, el profesor emocreativo debe tener algunas competencias desarrolladas en emocionalidad, tales como, experimentación y expresión de emociones asertivas, gerenciar emociones, sensibilidad, vinculación social asertiva y positivismo y competencias creativas como ser diferentes y alegres, curiosidad, motivación, proactividad, flexibilidad, empáticos, resolución de problemas y trabajo en equipo. Lo expresado se grafica en la figura 33

Figura 33

Cualidades del profesor emocreativo



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 33, se expresan todas las cualidades que debería tener o desarrollar y optimizar el profesor emocreativo, así como las vinculaciones existentes entre las dimensiones que conforman la emocreatividad. Estas competencias se explican desde ámbito personal, partiendo de lo planteado por Hernández-Jiménez (2015), quien afirma que la dimensión emocional de cada persona yace en lo mental y está orientada al cultivo de la razón, donde además están incluidas la emocionalidad y la creatividad y de igual manera con lo expresado por Zubiri (2006), quien manifiesta que la primera dimensión en la que debe comprenderse al ser humano es en lo individual, lo personal, porque desde ahí entiende que la realidad humana es la diversidad de cada persona y que lo reafirma frente a otros seres humanos que son igualmente únicos. En este sentido, de acuerdo a la perspectiva de la investigadora es importante comprender estas cualidades desde el ámbito personal para luego ponerlas en práctica en el quehacer pedagógico.

En lo vinculado a las competencias propias de la emocionalidad pueden ser definidas de la siguiente manera:

- 1. Experimentación y expresión de emociones asertivamente:** es una parte esencial del desarrollo humano y de la inteligencia propiamente dicha. Está orientada al darse la oportunidad de experimentar y comunicar las emociones de manera adecuada y debe estar dirigida a refinar cada vez más la comunicación, de forma precisa y correcta, de las emociones tanto de baja frecuencia (ira, tristeza, miedo, frustración entre otras), como de alta frecuencia (alegría, entusiasmo, voluntad, neutralidad, entre otras).
- 2. Gerenciar emociones:** implica ser conscientes de los propios sentimientos y saber regularlos de manera saludable y adecuada. En este sentido, es un aspecto crucial para llevar una vida sana y plena. Esto es especialmente importante en momentos de estrés porque las emociones a menudo pueden volverse abrumadoras y difíciles de gerenciar. Un aspecto importante de esta habilidad es reconocer los factores desencadenantes de cada uno de las emociones que se experimenta para poder gerenciarlas de manera más eficaz.

3. **Sensibilidad:** está vinculada con la flexibilidad y la empatía. El profesor emocreativo debe tener la habilidad de ser empático ante las situaciones y emociones de los demás con especial atención en los educandos y debe tener la competencia de flexibilizarse ante sus habilidades, destrezas y necesidades y además debe saber adaptarse a las circunstancias de la cotidianidad y el entorno.
4. **Vinculación social asertiva:** hace referencia al proceso de crear fuertes conexiones emocionales con los demás, al expresar las propias necesidades y límites de una manera segura y sumamente respetuosa. Este tipo de vínculo se caracteriza por el respeto mutuo, la confianza y la comunicación abierta. Los lazos sociales asertivos son importantes para construir relaciones saludables, tanto en entornos personales como profesionales. Cuando las personas son asertivas al expresar sus ideas, emociones, necesidades y límites, es más probable que sean respetados y escuchados por los demás.
5. **Positivismo:** engloba personas que irradian optimismo y tienen una visión en general positiva de la vida tanto en lo profesional, como en lo personal. Las personas que cuentan con esta cualidad siempre están buscando el lado positivo de cualquier situación y están muy motivados para lograr sus objetivos, en tal sentido, el positivismo está estrechamente vinculado con los procesos de motivación. Una persona con un positivismo elevado afronta cada día con una actitud auténtica e irradia energía positiva que puede ser contagiosa para los demás, porque sin duda alguna una de las características claves de quienes cuentan con esta cualidad es su capacidad para centrarse en los aspectos positivos de su cotidianidad.

En relación con las competencias propias de la creatividad estas pueden ser asumidas de la siguiente forma:

1. **Ser diferentes y alegres:** es una habilidad que está orientada a la aceptación de la singularidad propia y la gestión adecuada del miedo a destacar entre los demás. Ser diferente permite explorar la individualidad y expresarse de manera adecuada aunque otros tal vez no acepten o

aprecien, pero esto no debe influir en la alegría y positivismo de cada persona.

2. **La curiosidad:** es un rasgo humano natural que impulsa a cada persona a explorar y descubrir cosas nuevas. Es el deseo de saber más, de hacer preguntas y buscar respuestas diferentes a las habituales. La curiosidad es la que impulsa hacia adelante, tanto individual o colectivamente. La curiosidad lleva a la persona a hacer nuevos descubrimientos, inventar nuevas tecnologías y ampliar los límites de la comprensión.
3. **La motivación:** está vinculada con aquellas personas que tienen la capacidad de inspirar y animar a otros a lograr sus objetivos y alcanzar su máximo potencial. Tienen una actitud positiva y son capaces de sacar lo mejor de los demás ayudándolos a mantenerse concentrados y motivados. Esta habilidad puede provenir de muchas fuentes diferentes, incluido el deseo de éxito, la necesidad de lograr crecimiento y desarrollo personal y el impulso de generar un impacto positivo en el mundo.
4. **Proactividad:** las personas proactivas son aquellas que toman la iniciativa y la responsabilidad de sus acciones, en lugar de esperar a que otros tomen decisiones o actúen en su nombre. Están motivadas para lograr sus objetivos y están dispuestas a correr riesgos para tener éxito. Las personas proactivas suelen ser vistas como líderes porque son capaces de inspirar y motivar a otros a actuar también. También son capaces de adaptarse al cambio, a las diferentes situaciones de la cotidianidad y distintos contextos y personas.
5. **Flexibilidad:** las personas flexibles tienen la habilidad de adaptarse a nuevas situaciones, pensar creativamente y encontrar soluciones innovadoras. No son rígidos en su pensamiento ni en su comportamiento y están abiertos a diferentes perspectivas y enfoques. Esta capacidad también significa poder adaptarse a los cambios, ya sean planificados o inesperados, en el mundo acelerado de hoy, la flexibilidad se ha convertido en una habilidad crucial en vista de que lo social, educativo y empresarial

evoluciona constantemente y la sociedad y las organizaciones necesitan cada vez más personas con pensamiento y comportamiento flexible.

6. **Empatía:** esta es una característica clave que diferencia a los humanos de otros animales. Es la capacidad de comprender y aceptar no solo los sentimientos, emociones, sino también los pensamientos e ideas de los demás. Las personas empáticas son aquellas que son capaces de ponerse en el lugar del otro, sentir y comprender lo que piensan y sienten aunque estén en desacuerdo. Tienen la habilidad de conectarse con otros en un nivel emocional y de pensamiento profundo y ofrecer apoyo, consuelo y opinión de manera asertiva cuando la situación así lo amerita.
7. **Resolución de problemas:** las personas con esta habilidad desarrollada pueden identificar y analizar problemas, encontrar soluciones efectivas e implementarlas de manera sencilla y oportuna. Esta habilidad es sumamente importante en el mundo actual para los profesionales que deseen sobresalir en la sociedad y en el campo laboral en tanto permite desarrollar contribuciones significativas. En este sentido, esta es una cualidad importante tanto en la vida personal, como profesional.
8. **Trabajo en equipo:** las personas con esta habilidad desarrollada suelen trabajar muy bien con otras personas para conseguir objetivos comunes. Esto puede ser increíblemente gratificante tanto a nivel personal como profesional por cuanto lograr conducir a mejores resultados que al trabajar en forma individual, por el intercambio de ideas que se da cuando se trabaja de manera adecuada en equipos. En este sentido, trabajar de esta forma requiere de una eficaz comunicación, colaboración y voluntad de compromiso.

Directrices para formación del profesor emocreativo

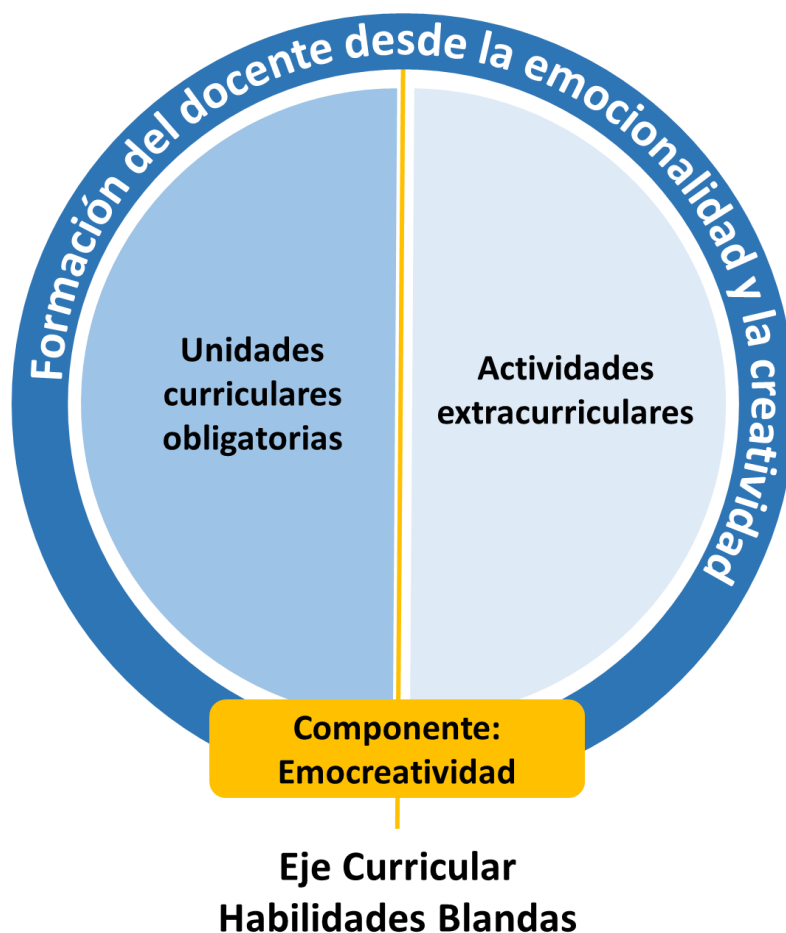
Para formar profesores emocreativos es necesario realizar una formación docente que combine, como ya se ha mencionado, elementos de la emocionalidad, con especial atención en la inteligencia emocional y la creatividad. El primer paso es entender que el objetivo principal de esta formación es dotar al docente en formación

de las habilidades necesarias para enseñar y conectar con los educandos a un nivel más personal y emocional. Es esencial reconocer que cada miembro del aula de clases tiene necesidades emocionales únicas y es responsabilidad del profesor comprenderlas y atenderlas. En este sentido, como se mencionó en cada una de las dimensiones de este constructo teórico el desarrollo de estas dimensiones en la UPEL-IPC debería darse a partir de la inclusión de varias UNCO y actividades extracurriculares sobre estos temas. Al respecto, tanto la Ley de Universidades (1970) como el Reglamento del Personal Académico de la UPEL (2017) manifiesta que cada universidad desde la Directiva, Jefes Unidad o Departamento y Jefes de Catedra, están en la obligación de generar las actividades académicas pertinentes para el desarrollo integral del estudiante.

En este sentido, tal y como se mencionó al inicio de este apartado, se sugiere a los Vicerrectorados de Docencia, de Currículo, a las Subdirecciones de Docencia y Currículo, Departamentos y las Cátedras y sus miembros, considerar la formación docente desde la macro dimensión emocreatividad de manera que permita simultáneamente, el desarrollo de la emocionalidad y la creatividad. Para ello, se pudiera crear: a. Desde lo curricular un eje que esté orientado al desarrollo de las llamadas habilidades blandas y que uno de sus componentes sea la emocreatividad y que este tenga como propósito desarrollar todas las habilidades descritas en el presente constructo teórico y b. Desde lo extracurricular, propiciar el desarrollo de eventos académicos al final de cada semestre planificados y realizados por profesores y estudiantes de esta casa de estudio, en donde estos tengan la oportunidad de participar como organizadores, ponentes y asistentes, que permitan que el docente en formación primer lugar pongan en prácticas los conocimientos adquiridos en este eje de habilidades blandas y compartan sus experiencias académicas y en segundo lugar tengan la oportunidad de intercambiar entre ellos y con expertos de estas áreas las diferentes y nuevas visiones en torno a estos temas. Lo expresado se gráfica en la figura 34.

Figura 34

Directrices para formación del profesor emocreativo



Fuente: Elaboración del autor

En la figura 34, se evidencia la propuesta de establecer un eje curricular denominado Habilidades Blandas y que uno de sus componentes sea la Emocreatividad el cual se desarrolla a partir de unidades curriculares obligatorias y de actividades extracurriculares, que a criterio de la investigadora también deberían ser obligatorias y estas podrían establecerse del mismo modo como están contempladas las actividades de extensión y comunitarias que tiene un número de horas que el docente en formación debe cumplir como requisito de egreso de manera tal que estas horas se vayan acumulando durante su formación y participación en diferentes eventos académicos vinculados al eje habilidades blandas y al componente emocreatividad.

MOMENTO VI

NOTAS DESPUÉS DEL EUREKA

*"Toda historia tiene un final, pero en la vida, cada final
es un nuevo comienzo."*

Boaz Yakin(2003)

Película Pequeñas Grandes Amigas

En este apartado se muestran las conclusiones y recomendaciones a las que se llegó como respuesta a las interrogantes planteadas en el Momento I: Cuestionamiento, en función de los objetivos de la investigación, en concordancia con los fundamentos teóricos revisados, la aplicación de MCC, así como con la información recolectada. Es importante destacar que en el presente estudio, la construcción social que emergió de la Formación del Docente desde las dimensiones «*Emocionalidad*» y «*Creatividad*», fue el resultado de un proceso complejo de las construcciones y reconstrucciones colectivas obtenidas de los discursos de los informantes clave (profesores y estudiantes de la UPEL-IPC). En tal sentido, la investigadora estuvo como intérprete de esa realidad social desde sus propias teorías, ideas, conceptos, creencias y supuestos.

Lo anterior, permitió comprender desde su perspectiva ese mundo social porque compartía la realidad de los sujetos. Por ello, las construcciones discursivas permitieron la construcción de las dimensiones y categorías emergentes de la investigación, estructurados en una macro dimensión denominada «*Emocreatividad*», con sus respectivas categorías y subcategorías.

En atención a los objetivos presentados en el apartado Momento I: Cuestionamiento, se concluye en torno al primero que tanto profesores como estudiantes de la UPEL-IPC, asumen la Inteligencia Emocional como parte esencial de la emocionalidad, la cual está conformada por la experimentación y exteriorización de las emociones de manera asertiva, la gerencia emocional, la sensibilidad que incluye la empatía, vinculaciones sociales y el optimismo. Esto representa, a criterio de la investigadora, un gran aporte para el presente estudio al considerar la sensibilidad y el optimismo como parte esencial del desarrollo de esta inteligencia. Asimismo, los actores involucrados en esta investigación consideraron que para la formación docente desde la dimensión «*Emocionalidad*» es significativo resaltar con lo que cuenta la institución, como algunos profesores preparados y dispuestos a trabajar esta dimensión en el aula de clases desde las diferentes Unidades Curriculares y con variedad de espacios de interacción social, que a juicio tanto de los informantes clave permite el desarrollo de todas las competencias emocionales.

Del mismo modo, estos informantes clave destacaron que para que se dé una formación docente desde esta dimensión es imprescindible contar con actividades curriculares obligatorias y extracurriculares que se complementen y permitan el desarrollo y optimización de la misma. En cuanto a los profesores destacaron la importancia de formar primero al profesorado ganado a esta idea para que estos puedan a su vez instruir a los estudiantes (docente información), a partir de Unidades Curriculares Obligatorias destinadas para ello.

En lo que corresponde a la dimensión «*Creatividad*» es entendida por los actores involucrados como la capacidad de crear algo o cosas novedosas e innovadoras, resolver problemas de manera distinta a lo usual, ser diferente y expresar las ideas y pensamientos de forma clara y precisa sin pensar en el juicio de valor de los demás. En esta dimensión al igual que en la «*Emocionalidad*» los informantes clave resaltaron con lo que cuenta la institución para la formación docente desde dicha dimensión, consideran que igual que en la dimensión anterior, se cuenta con algunos profesores preparados y dispuestos a trabajar estos temas en su quehacer pedagógico, aunque se percibe que la mayoría considera que es lo

mismo trabajar creativamente que enseñar creatividad y de acuerdo al muestreo teórico considerado para esta investigación, no es suficiente con dar clases de forma creativa, es necesario brindar al docente en formación contenidos teóricos-prácticos que permitan que conozcan los fundamentos y principios de este tema, que la desarrollen en sí mismo y que conozcan y aprehendan los mecanismo para desarrollar y optimizarla en los futuros educandos a su cargo.

Asimismo, los actores involucrados destacaron las cualidades de un profesor creativo entre las que resaltan alegría, inspiración o motivación, trabajo en equipo, resolución de problemas; transformación vinculada con la capacidad de flexibilizarse, adaptarse a los cambio, a diferentes contextos, así como la proactividad.

De los hallazgos de las percepciones de profesores y estudiantes de la UPEL-IPC sobre la emocionalidad y la creatividad en la formación docente emergió una macro dimensión denominada «*Emocreatividad*» que fue asumida de acuerdo con lo planteado por Rodríguez (2022), como término utilizado para describir la relación entre la emoción y la creatividad, asumiendo que la primera desempeña un papel fundamental en la segunda y que puede inspirar e influir en los pensamientos, ideas y acciones. Cuando se experimentan emociones como alegría, tristeza, ira o amor, es más probable que estas sean aprovechadas por el «yo creativo» y las ideas creativas o innovadoras tal y como menciona Csikszentmihalyi (1996), fluyan de mejor manera.

En el segundo objetivo, la develación de los aspectos teóricos que sustenta la investigación, estos se expresaron en el segundo apartado denominado Momento II: Inspiración; para ello se trataron aspectos relevantes asociados con la temática de estudio: la formación docente, emocionalidad y creatividad partiendo de los antecedentes de los modelos conocidos hasta ahora. En cuanto a estos antecedentes se consideraron investigaciones tanto nacionales como internacionales que plantean la importancia de la emocionalidad y la creatividad en la educación. El estudio de estas dimensiones en este campo no es algo nuevo, lo interesante o novedoso del presente estudio es, en primer lugar, que trabaja ambas dimensiones entendiendo que están vinculadas y que una influye en la otra. En

segundo lugar, que proponen algunos elementos y directrices para la formación docente desde estas dos dimensiones que, de acuerdo con los hallazgos y las investigaciones previas, llegan hasta el punto de resaltar la importancia de formar según estas competencias o de establecer algunas directrices para el autoconocimiento o autoformación, más no las pautas para que, desde las instituciones formadoras de profesionales de la educación, se desarrollen las competencias del futuro profesor en ambas dimensiones a la par.

En relación con los aspectos teóricos, se estructuraron en cuatro partes: la primera a todo lo vinculado a la formación docente, en donde se consideraron los aportes de a. De Lella (1999), quien propone un modelo que ilustra muy bien la evolución de lo que implica la formación docente; b. De la Torre (2000), que desarrolló un modelo de formación docente realizado para abordar los desafíos actuales de la educación universitaria, el cual tiene como fin último proporcionar prácticas de enseñanza innovadoras y efectivas que contribuyan con los profesores a involucrarse de manera más asertiva con los educandos; c. Blackmore et al. (2004), quienes también hacen una recopilación de varias perspectivas sobre la forma en que las instituciones universitarias desarrollan la formación del profesorado y d. Hicks (2006), que expone otra recopilación de modelos, pero sobre la forma en que las universidades gestionan y desarrollan la formación docente.

La segunda parte de los aspectos teóricos estuvo destinada a describir todo lo vinculado con la emocionalidad. Para ello, se consideró a. Salovey y Mayer (1990), quienes desarrollaron un modelo aunque individualista porque no tiene mayor profundidad, en el desarrollo de la inteligencia interpersonal y habilidades sociales como parte del crecimiento personal y proponen la modulación y comprensión de las emociones de los demás; b. Goleman (1995), quien plantea un modelo bastante completo. Su aplicación está dirigida hacia el desarrollo de competencias emocionales tanto intra, como interpersonales; c. Bar-On (1997), quien propone también un modelo sumamente completo y adaptable a programas de educación emocional, por cuanto se trata aspectos tanto inter, como intrapersonales y d. Bisquerra (2000; 2005; 2010), que a lo largo de sus trabajos ha desarrollado un modelo educativo basado en los estudios previos y en fundamentos

propios de la psicopedagogía que propone sea aplicado en todos los niveles del sistema educativo y que el profesorado sea formado en Educación Emocional, aunque establece objetivos y contenidos para ello, no deja del todo claro la metodología de aplicación.

La tercera parte de los aspectos teóricos estuvo orientada a la exposición de todo lo vinculado con la creatividad. Para desarrollarla se consideraron a. Guilford (1950; 1977), quien propuso un modelo bastante completo que incluye el pensamiento divergente como un elemento distintivo y que forma parte de la inteligencia. Aunque no plantea cómo desarrollar dicho pensamiento, es oportuno mencionar que antes de los trabajos de Guilford no se consideraba la creatividad como indicio de inteligencia; b. Gardner (1988), propuso un modelo en donde le da importancia a la creatividad dentro de cada una de las inteligencias múltiples, más no establece cómo ser creativo; c. Csikszentmihalyi (1996) desarrolló un modelo sumamente interesante sobre la forma como fluye el proceso creativo a través de siete condiciones explicadas detalladamente, asimismo importa destacar que este autor resulta particularmente significativo para este estudio porque defiende la idea de que las emociones constituye un elemento clave del flujo creativo y d. Buzan (2003), expone las habilidades que debe tener una persona creativa y propone un conjunto de estrategias y herramientas para ser aprendidas de forma autodidacta, que le permiten al lector ir desarrollando y optimizando su creatividad.

Y en la cuarta parte de los aspectos teóricos se hace una exposición y reflexión de la emocionalidad y la creatividad, asumidas como dimensiones humanas. Algunos autores exponen a la luz las vinculaciones entre estas dimensiones. En esta parte se profundizó un poco en la relación entre emocionalidad y creatividad como dos dimensiones humanas esenciales. Entendiendo la primera como la capacidad de los humanos para experimentar y expresar emociones, mientras que la segunda se asumió como la capacidad de producir ideas originales y valiosas. Lo que, permitió una reflexión inicial sobre cómo se conectan estas dimensiones, explorando las perspectivas de varios autores.

En relación al tercer objetivo, estuvo destinado a la teorización a partir de los postulados existentes y las percepciones de profesores y estudiantes de la UPEL-

IPC sobre la formación docente desde la emocionalidad y la creatividad, el mismo se construyó siguiendo los pasos de Strauss y Corbin (2002) para el desarrollo de trabajos basados en teoría fundamentada. Para ello se estableció la importancia y justificación del mismo a partir de lo señalado por los autores estudiados, que permitieron determinar que el presente estudio sobre emocionalidad y creatividad en la formación docente, constituye un cuerpo de conocimientos que da cuenta de sus componentes, funciones, explicaciones teóricas, repercusiones y está organizado en conceptualizaciones, integradas desde la visión de la formación del docente a partir de las dimensiones propuestas. Asimismo, se estableció el propósito del constructo teórico el cual está destinado básicamente a establecer las directrices a modo de recomendación para la formación docente desde las dimensiones emocionalidad y la creatividad en la UPEL-IPC.

La sustentación del presente constructo se realizó desde lo epistemológico, que comprendió un estudio exhaustivo de referentes teóricos vinculados con el tema; lo teleológico, conformado por las creencias que guiaron su realización: a. El profesor emocionalmente inteligente; b. El profesor creativo y c. profesor emocreativo. Lo axiológico se asumió desde la emocionalidad y creatividad como habilidades que deben tenerse, desarrollarse y optimizarse, a partir de la creencia que ambas son claves en la educación porque se encuentran implicadas en el éxito o fracaso del aprendizaje y en lo praxeológico, se consideró que la práctica educativa está en correspondencia con las demandas del contexto; lo que, amerita un perfeccionamiento continuo y eficiente que debe estar orientado por una formación humanística, es donde se destaquen los principios y valores sociales y espirituales de la UPEL-IPC.

Para la descripción del constructo teórico, este se estructuró a partir de la interpretación de los hallazgos producto de las percepciones de estudiantes y profesores del contexto de estudio. En este sentido, se partió de la macro dimensión «*Emocreatividad*», asumida como ya se ha mencionado como la combinación de la emocionalidad y la creatividad, entendiendo que ambas dimensiones están vinculadas y se retroalimentan una de la otra, luego se explicaron cada una de manera detallada, en relación con la «*Emocionalidad*», se precisó que es

fundamental que los profesionales de la educación generen espacios constantes de reflexión acerca de la forma cómo gerenciar sus emociones, sus motivaciones y las destrezas sociales y la capacidad de enseñar estas habilidades en los educandos y en cuanto a la creatividad. Al igual que en la emocionalidad, se enfatizó en la necesidad de crear espacios que propicien el desarrollo y optimización de esta dimensión; entendiendo, que es un aspecto esencial de la vida humana.

Asimismo, partiendo de la macro dimensión «*Emocreatividad*» se establecieron las cualidades del profesor emocreativo. Éstas se dividieron de acuerdo con las dos dimensiones que la conforman. En cuanto a emocionalidad se determinaron las siguientes cualidades: a. Experimentación y expresión de emociones asertivamente, orientada a darse la oportunidad de sentir y comunicar las emociones de manera adecuada y dirigida a refinar la comunicación emocional; b. Gerenciar emociones, implica ser conscientes de los propios sentimientos y saber regularlos de manera saludable y adecuada asumiéndose como auto gerente emocional; c. Sensibilidad, está vinculada con flexibilidad y la empatía ante las emociones y sentimientos de los demás; d. Vinculación social asertiva, referida al proceso de crear fuertes conexiones emocionales con los demás partiendo de la expresión de las propias necesidades y límites de una manera segura y respetuosa y 5. Positivismo, que describe a las personas que tienen una visión en general positiva y optimista de la vida.

En cuanto a la creatividad se enunciaron las siguientes cualidades: a. Ser diferentes y alegres, entendida como la habilidad orientada a la aceptación de la singularidad propia y la gestión adecuada del miedo a destacar ante los demás; b. La curiosidad, asumida como un rasgo humano natural que impulsa a cada persona a explorar y descubrir cosas nuevas; c. La motivación, relacionada con aquellas personas que tienen la habilidad de inspirar y animar a otros; d. Proactividad, comprendida como la habilidad de tomar la iniciativa y la responsabilidad de las propias acciones; e. Flexibilidad, destinada a la capacidad de flexibilizarse y adaptarse a nuevas situaciones, a pensar creativamente y encontrar soluciones distintas a las usadas habitualmente; f. Empatía, asumida como la capacidad de comprender y aceptar no solo los sentimientos y emociones, sino también los

pensamiento e ideas de los demás; g. Resolución de problemas, orientada a la capacidad de identificar y analizar problemas, encontrar soluciones efectivas e implementarlas de manera sencilla y oportuna y h. Trabajo en equipo, entendida como la habilidad para trabajar bien con otras personas y conseguir objetivos comunes.

Por último, en el constructo teórico se establecieron algunas directrices a manera de recomendación, las cuales están orientadas al desarrollo de Unidades Curriculares Obligatorias sobre emocreatividad y a la creación de espacios extracurriculares que permitan completar, enriquecer y poner en práctica lo visto en lo curricular; en este sentido, se sugiere a la casa de estudio del contexto investigativo desarrollar un Eje Curricular denominado habilidades blandas entendiendo estas como las competencias tanto personales, como sociales que posibilitan y enriquecen las relaciones humanas y permiten desenvolverse con éxito en el ámbito personal y profesional y dentro de este varios componentes destinados a desarrollar cada una de estas habilidades, entre ellas la emocreatividad a partir, como ya se mencionó, de UC obligatorias y actividades extra curriculares.

REFERENCIAS

- Alvarado, R. (2018) Creatividad y educación: Importancia de la creatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tsantsa. *Revista de Investigaciones Artística*, 6. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/retrieve/a535721f-a977-460b-ba58-b7b314985b40/documento.pdf>
- Amabile, T. (1983). *La Psicología Social de La creatividad*. Periódico de Personalidad y psicología Social.
- Arias-Odón, F. (2019). Diferencia entre teoría, aproximación teórica, constructo y modelo teórico . *Revista actividad física y ciencias* 10(2), 8-12. https://www.researchgate.net/publication/329871331_Diferencia_entre_teor%C3%ADa_aproximacion_teorica_constructo_y_modelo_teorico
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune y Stratton.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Barría, C. (21 de febrero de 2018). Así funciona el cerebro de las personas creativas según Roger Beaty, experto en neurociencia cognitiva de la Universidad de Harvard. BBC. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43089118>
- Barrio, J. (2007) Dimensiones del crecimiento humano. *Revista Educación y Educadores*. 10(1), 117-134 <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a10.pdf>
- Barrios, M. (2008). Por un continuo educativo en clave de desarrollo humano. Una visión desde Fe y Alegría. En *Una mejor educación para una mejor sociedad: Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 7- 34). Federación Internacional de Fe y Alegría. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2402_d_mejor_educacion_mejor_sociedad.pdf
- Bass, B. y Avolio, B. (2006a). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Consulting Psychologist Press. Editorial Palo Alto.
- Bautista, M. (2016). Corpus Teórico para la Formación del Docente Investigador en la UPEL, desde la Dimensión Emocional. [Tesis doctoral no publicada] UPEL-IPC.
- Bautista, M. (2016b). *Manual de Metodología de la Investigación*. Autor

- Beaty, R.; Benedek, M., Silvia, P. y Schacter, D. (2016). Creative Cognition and Brain Network Dynamics. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(2), pp. 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.10.004>
- Betegón, E. (2022). Neuroeducación y funciones ejecutivas. Evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/55053>
- Bird, B. (2007). *Ratatouille*. [Película]. Pixar Animation Studios
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3),95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2010) *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Blackmore, P., Chalmers, D., Dearn, J., Frielick, S., Hofgaard, K. y O'connor, K., (2004). *Academic development: What purpose and whose purpose*. Jill Rogers Associates.
- Buzan, T. (2003) *El poder de la inteligencia creativa*. Barcelona: Urano.
- Cabero, J. (2006). Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Editorial Paidós.
- Caldera, J., Llamas-Salguero, F., y López-Fernández, V. (2018). Neuropsicología y educación: Creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en Educación primaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 36(2), 123-143. <https://doi.org/10.14201/et201836212314>
- Calixto, E. (2018). Las emociones en el cerebro. *Revista Alambique*, 128-132
- CEUPE (s/f)b. La Neuroeducación ¿Cómo aprenden los niños? <https://ceupe.com.ar/blog/la-neuroeducacion-como-aprenden-los-ninos/>
- Charmaz, K. (2012). The Power and Potential of Grounded Theory.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la Emoción: el proceso emocional*. Dpto de Psicología Básica Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Columbus, Ch. (2001). *Harry Potter y la piedra filosofal*. [Película]. Heyday Films

- Constitución de la República bolivariana de Venezuela (1998). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860. Asamblea Nacional Constituyente. https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (1988) : Society, culture and person: a systems view of creativity. En R. J. Sternberg, (Ed.); The nature of creativity: contemporary psychological perspectives. Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. *New York: Harper/Ccillins*, 107- 126. <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2016/01/csikszentmihalyi-chapter-flow-and-creativity.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Felicidad y Creatividad*. Neuornilla <https://www.neuornilla.com/felicidad-y-creatividad-mihaly-csikszentmihalyi/>
- Dacey, J. y Lennon, K. (1998). *Understanding creativity. The interplay of biological, psychological and social factors*. Jossey-Bass.
- Davidson, A. (2001). *The emergence of sexuality: Historical Epistemology and the formation of concepts*, Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- De Graff, J. y Lawrence, K. (2002). Creativity at Work: *Developing the Right Practices to Make Innovation Happen*. Universidad de Michigan. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7nWPqBMsKsgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=jeff+degraff&ots=8VRcOYzJbN&sig=dn7Mz5RhAAHIAiuqpxlnVwQ4Ko>.
- De la Torre y S. Marín, R (1991). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Vicens-Vives
- De la Torre, S. (2003). La creatividad es social. En *Creatividad aplicada*. Barcelona: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/creatividad_social.pdf
- De la Torre, S. y Barrios, O. (Coords.). (2000). *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio*. Octaedro.
- De Lella, C. (1999) *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Secretaría General de la OEI. https://www.academia.edu/35327334/Modelos_y_Tendencias_en_la_Formacion_Docente
- Delgado, E. (2012) La creatividad pedagógica en la formación del docente. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4231952>.

- Díaz, A. y Mitjás, A. (2013). Creatividad y subjetividad: su expresión en el contexto escolar. *Diversitas*, 9(2), 427-434. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397014>
- Diccionario de conceptos. <https://deconceptos.com/ciencias-naturales/sistema-limbico>
- Diccionario enciclopédico Lexis 22 (1976). España: Edición Integra
- Drucker, P. (1969) [1954]. *La gerencia de empresas*. Editorial Sudamericana
- Duff, W. (1767). *Essay on Original Genius (Vol. 53)*. London, UK.
- Ekman, P. (1999). *Basic emotions*. En T. Dalgleish y M. Power. *Handbook of cognition and emotion*. Sussex John Wiley & Sons
- Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones*. RBA Libros
- Erez, A. y Judge, T. (2007). Interaction and Intersection: the constellation of emotional stability and extraversion in predicting performance. *Personnel Psychology*, 60(3), 573-596
- Ferrater-Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Editorial Ariel.
- Flores, M. (2004). *Calidad de la educación. Reflexiones en torno a su conceptualización*. Revista Episteme. Universidad Vallé de México.
- Fredrickson, B. (2004). El poder de los buenos sentimientos. *Mente y cerebro*. 74-78. <https://www.proyector.cl/wp-content/uploads/2019/02/El-Poder-de-los-buenos-sentimientos-Fredrikson.pdf>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Editorial Siglo XXI Editores.
- Gallegos, R. (2001) *Una visión integral de la educación. El corazón de la educación holista*. Fundación Internacional para la Educación Holista,
- Galvis, R. (2006). *El proceso creativo y la formación del docente*. *Revista Laurus*. 12(23), 82-98. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102305.pdf>.
- Gardner, H. (1988). "Creativity: An interdisciplinary perspective". *Creativity Research Journal*, 1, 8– 26

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Editorial Paidós
- Godoy, I. (2021). Entre la razón y la emoción. Estudio sobre inteligencia emocional en escuelas públicas de Temuco-Chile. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/128905>
- Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2000). *El Espíritu Creativo*. Vergara
- Gonzabay, P. y Mejía, E. (2021). *Técnicas neuropedagógicas para el aprendizaje de la prelectura en los niños de segundo grado. Propuesta diseño de una guía didáctica para el proceso de enseñanza. Aprendizaje de la prelectura*. [Trabajo de Investigación]. Universidad de Guayaquil. <https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/5b4c3d3f-1889-437a-9e54-e73fd3b2f029/content>
- González, A. L. Melo, M. T. y Pineda, R. A. (2021). Neurodidáctica y formación continuada de docentes para la atención a la diversidad en Colombia. *Cadernos Cajuína*, 6(2), 104-122. <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/478>
- González, F. (2005) Uso del enfoque pentadimensional en el análisis interno de productos escritos de investigación. *Revista Educação em Questão*, 23(9), 7-15. <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959955002.pdf>
- González, F. (2008) Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. *Revista Educação em Questão*, 32 (8) 40-78 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959964002>
- González, J. (2022). Neuroeducación. Docentes eficientes con la activación del Cerebro. *Consensus - Santiago*, 6(21), 158–168. <https://pragmatikasolutions.com/consensus/index.php/consensus/article/view/121>
- González-Vega, A., Molina, R., López, A. y López, G. (2022). Entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. The qualitative interview as a research technique in the study of organizations. *New Trends in Qualitative Research*, 14, e571, 1-12. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Grijalba, R. P., y Mendoza, J. N. (2020). Formación didáctica continua de los docentes de educación básica primaria en Colombia: Un análisis necesario. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 209-216. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-209.pdf>

- Guba, E. (1991). *El diálogo del paradigma alternativo*. SAGE. Traducción libre de María Castro de Núñez
- Guba, E y Lincoln, Y. (1994). Competencias de paradigmas en investigación cualitativa. *Handbook of Qualitative Research*, 105-117
https://nutricion.fcm.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/16/2013/06/Guba_y_Lincoln_Competencia_de_paradigmas_inv_cuali.pdf
- Guerra-Báez, S. (2019) Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*. 23: e186464 1-11. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Guilford, J.P. (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454. [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjct55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1657771](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1657771)
- Guilford, J.P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Editorial Paidós.
- Hernández, J., Jiménez, Y. y Rodríguez, E. (2018). Desarrollo de competencias de pensamiento creativo y práctico para iniciar un plan de negocio: diseño de evidencias de aprendizaje. *Ride*, 9(17), <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v9n17/2007-7467-ride-9-17-314.pdf>.
- Hernández-Jiménez, D. (2015). Educación: una visión desde las dimensiones del ser humano y la vida. *Acta Académica*, 57, 79-92. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34530.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Editores McGraw-HILL / Interamericana Editores.
- Hicks, O. (2006). Integration of central and departmental development – reflections from Australian Universities. *The International Journal for Academic Development*, 4 (1), 43-51. <https://doi.org/10.1080/1360144990040107>
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Instituto Universitario de tecnología de Caripito. SYPAL.
- Kant, I. (1790). *Critica del Juicio*. Kritik der Urteilskraft
- Kidd, P., y Parshall, M. (2000). Getting the Focus and the Group: Enhancing Analytical Rigor in Focus Group Research. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10947477/293-308>.
- Kirkpatrick, K. (2018). *Smallfoot (Pie Pequeño en Hispanoamérica)*. [Película]. Warner Animation Group

- Kuhn, T. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lakoff, G. y Mark, J. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Editorial Cátedra.
- Ley de Universidades Gaceta 576. (6 de noviembre de 1958). (Venezuela)
- López, I. (2019). *El clima escolar como estrategia neuro pedagógica para la gestión de conocimiento*. *Gestión Competitividad E Innovación*, 7(1), 49-58. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/31>
- Martín, A. (2020). *Perspectivas sobre la creatividad y sus vinculaciones con la educación escolar*. [Tesis Doctoral – Universidad de Barcelona] https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/671537/AMM_TESIS.pdf?sequence=5.xml
- Martínez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Revista, Heterotopía*, 10(26), 59-72 <http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html>
- Martínez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis* 8(23), 119-138. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682009000200006&lng=es&tlng=es.
- Martínez, M. (2011). La Docencia Universitaria hoy. Metas, técnicas y desafíos. *Revista Argos*, 28(55), 108-124. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372011000200005&lng=es&tlng=es
- Martínez, M. (2016). *Aproximación teórica hacia una didáctica creativa del dibujo técnico bajo la perspectiva de la inteligencia espacial para los docentes de la UPEL-IPC*. [Tesis doctoral no publicada] UPEL-IPC.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Maslow, A. (1958). Emotional blocks to creativity. *Journal of Individual Psychology*, 14, 51–56. <https://psycnet.apa.org/record/1959-07879-001>
- Maslow, A. (1975). *Motivación y Personalidad*. Editorial Sagitario.
- Menchén, F., Dadamia, O. y Martínez, J. (1984). *La creatividad en la educación*. Editorial Escuela Española
- Merton R. (1987) The focused interview and focus groups: continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*; 51: 550-556. <https://www.jstor.org/stable/2749327>

- Mora, F., (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Editorial Alianza.
- Morín, E. (1999) Los siete saberes necesarios para educación del futuro. Unesco. [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/ CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf)
- Muccino, G. (2006). *En busca de la felicidad*. [Película]. Columbia Pictures
- Neuman, W. (1991) *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Ally and Bacon.
- Nieva, J. y Martínez, C. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927008.pdf>
- OCDE (2007). La comprensión del cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje. Autor. <https://doi.org/10.1787/9789567947928-es>
- ONU (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Pacheco-Salazar, B. (2016). Educación Emocional en la Formación Docente: Clave para la Mejora Escolar. *Revista Ciencia y Sociedad*, 42,(1),104-110, <https://www.redalyc.org/journal/870/87050902008/html/>
- Palmi, J y Monerero, C. (1983). Mathesis hacia una enseñanza sistematizada de la creatividad. *Anuario de psicología* 29, 119-134, <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64521>
- Paniagua, M. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. *Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 6(6), 72-77. https://www.researchgate.net/publication/317528952_NEURODIDACTICA_UNA_NUEVA_FORMA_DE_HACER_EDUCACION
- Peñarrubia, J. (11 de JUNIO de 2020). *Creatividad y Emociones*. Divergentes, <https://www.metododivergentes.com/creatividad-y-emociones/>
- Pérez-Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Narcea.
- Pert C. (1997) *Molecules of emotions*. Touchstone, New York.

- Piaget, J. (1966). *Autobiographie*. In *Jean Piaget et les sciences sociales*. Cahiers Vilfredo Pareto.
- Puccio G. (1999). Creative Problem-Solving Preferences: Their Identification and implications. *Creativity and Innovation Management*, 8, (3), 171-178. <http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/html/Puccio-99a.html>
- RAE (2023). Competencia <https://dle.rae.es/competencia?m=form>
- RAE (2023). Formación <https://dle.rae.es/formaci%C3%B3n?m=form>
- RAE (2023). Creatividad <https://dle.rae.es/creatividad%20?m=form>
- RAE (2023). Descifrar <https://dle.rae.es/descifrar?m=form>
- RAE (2023). Disposición <https://dle.rae.es/disposici%C3%B3n?m=form>
- RAE (2023). Estudiante <https://dle.rae.es/estudiante>
- RAE (2023). Transformación <https://dle.rae.es/transformaci%C3%B3n?m=form>
- RAE (2023). Profesor. <https://dle.rae.es/profesor>
- Rodríguez, A. (2022). Emocreatividad o el corazón emocional de la creatividad. *Creatividad y Sociedad*, 37, 73-85. <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/01/revista%20cys-37/cys-37-articulos/cys-37-6.pdf>
- Rojas, B., (2005). El Análisis de las Metáforas. Una Estrategia para la Comprensión y el Cambio en el Contexto Organizacional. *Revista SAPIENS*, 6(2), 53-62 https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152005000200005
- Rosell, R., Juppet, M., Ramos, Y., Ramírez, R. y Barrientos, N. (2020). Neurociencia aplicada como nueva herramienta para la educación. *Opción* 36(92), 792-818 <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6852>
- Sáez, I. (2011). La gestión emocional como base de la creatividad, hacia una nueva cultura organizacional. Cairn.info <https://www.cairn.info/revue-projectique-2011-2-page-143.htm>.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, *Intelligence*, 27, 267-298. http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer_1989_EmotionalIntelligence.pdf
- Sandoval, C. (1970). *Descubriendo nuevas teorías de teorías previas*. Prentice-Hall.
- Serrano, M. (2020). La metáfora como proceso de pensamiento creativo. *Actas de Diseño*, N° 32. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/2075>

- Soria, E. (2022). *Inclusión emocional: estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes*. [Tesis Doctoral - Universidad de Valladolid. Escuela de Doctorado] <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59737>
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030–1037. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1030>.
- Stevenson, R. (1964). *Mary Poppins*. [Película]. Walt Disney Productions
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Copus, Editorial Universidad de Antioquia
- Taylor, A. (1901). *The Problem of Conduct: Study in the Phenomenology of Ethics*. Macmillan
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Tovar, A. (2019). *Corpus teórico orientado a la formación docente basado en neurociencias educativas*. [Tesis doctoral no publicada] UPEL-IPC.
- UNESCO (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa/PDF/109590spao.pdf.multi
- UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, Paris, UNESDOC Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa
- UNESCO (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015, resumen*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa
- UNESCO (2015b). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación*. Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNESCO (2022). *Transformar-nos : marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383816>
- UNESCO (2022b). *Las neurociencias en el colegio: ¿milagro o espejismo?* <https://es.unesco.org/courier/2022-1/neurociencias-colegio-milagro-o-espejismo>
- UPEL (2015). *Diseño curricular UPEL*. Autor.
- UPEL (2017). Reglamento del personal académico de UPEL. Resolución N° 2016.453.1032.
- UPEL (2018) *Políticas de Docencia*. UPEL. [docencia/#:~:text=La%20Universidad%20Pedag%C3%B3gica%20Experimental%20Libertador%2C%20en%20virtud%20de%20la%20necesidad,educaci%C3%B3n%20pertinente%20y%20de%20calidad.](#)
- Valenciano-Canet, G. (2019). La metáfora como alternativa metodológica para investigar y reflexionar acerca de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 158-180. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194159163009/html/>
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. Sage
- Villegas, L. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(13), 1-14. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>
- Vygotsky, L. (1931). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Editorial Crítica.
- Waisburd, G. (2009). Pensamiento creativo e innovación. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-9. https://www.ru.tic.unam.mx/bitstream/handle/123456789/1569/art87_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich.
- Winnicott, D. (2005) *Realidad y Juego*, Editorial Gedisa
- Yakin, B. (2003). *Uptown Girls (Pequeñas grandes amigas en Hispanoamérica)*. [Película]. Metro-Goldwyn-Mayer

Zubiri, X. (2006) Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica. Editorial Alianza.

ANEXOS

Anexo

A-1

Guion de entrevista a profesores

Preguntas en torno a la dimensión emocionalidad

1. Hablemos sobre la emocionalidad ¿Qué es para usted la emocionalidad?
2. Si llevamos la emocionalidad al ámbito educativo ¿Cuáles sería a su criterio las cualidades o competencias que debería tener un profesor con emocionalidad desarrollada?
3. ¿Qué contenidos, cursos o Unidades Curriculares hay en su especialidad que permita que el docente en formación desarrolle y optimice su emocionalidad?
4. ¿Cómo considera que se puede incluir contenidos de emocionalidad en la formación del docente en la UPEL-IPC?
5. ¿Si como universidad asumiéramos el reto de formar profesores desde la dimensión de la emocionalidad cómo considera que pudiera hacerse?
6. Luego esta conversación que aporte adicional considera pudiera darme en torno a lo conversado hasta ahora

Preguntas en torno a la dimensión Creatividad

1. Hablemos sobre la creatividad ¿Qué es para usted la creatividad?
2. Si llevamos la creatividad al ámbito educativo ¿Cuáles sería a su criterio las cualidades o competencias que debería tener un profesor creativo o con creatividad desarrollada?
3. ¿Qué cursos o Unidades Curriculares hay en su especialidad que permita que el docente en formación desarrollen u optimicen su creatividad?
4. De qué manera considera que los profesores de su especialidad desarrollan la creatividad en el docente en formación
5. ¿Si como universidad asumiéramos el reto de formar profesores desde la dimensión de la creatividad cómo considera que pudiera hacerse?
6. Luego esta conversación que aporte adicional considera pudiera darme en torno a lo conversado hasta ahora

Anexo

A-2

Guion de preguntas para el grupo focal con los estudiantes

Preguntas en torno a la dimensión emocionalidad

1. ¿Cómo asumen ustedes la emocionalidad?
2. ¿Cuáles consideras deben ser las competencias o cualidades de un profesor con emocionalidad desarrollar?
3. ¿Qué te ha brindado la universidad para desarrollar tu emocionalidad?
4. ¿Cómo consideras debería ser la formación del docente para que el futuro profesor adquiera conocimientos teóricos-prácticos sobre emocionalidad?
5. ¿Como consideras debería ser la formación del docente para que esté desarrolle de manera asertiva su emocionalidad?

Preguntas en torno a la dimensión Creatividad

1. ¿Cómo asumen ustedes la creatividad?
2. ¿Cuáles consideras deben ser las competencias o cualidades de un profesor creativo?
3. ¿Qué te brinda la universidad para desarrollar tu creatividad?
4. ¿Cómo consideras debería ser la formación del docente para que el futuro profesor adquiera conocimientos teóricos-prácticos sobre creatividad?
5. ¿Como consideras debería ser la formación del docente para que esté desarrolle su creatividad?

Anexo

B-1

Entrevista emocionalidad Pregunta 1 – Memo 1

| Pregunta: Hablemos sobre la emocionalidad ¿Qué es para usted la emocionalidad? | | |
|---|---|---|
| Informante | Respuesta | Memo 1 |
| 1 | <p>La emocionalidad para mi está vinculada con la inteligencia emocional, que no es más que manejar y regular nuestras emociones de manera eficaz y positiva. Estar consciente de nuestras emociones y saber cómo nos influyen en nuestras decisiones y acciones es muy importante. La inteligencia emocional es una habilidad crucial que nos permite navegar situaciones sociales complejas, construir relaciones sólidas y lograr nuestras metas. De hecho, según lo que leído, algunas investigaciones han demostrado que las personas con una alta inteligencia emocional tienden a tener más éxito en su vida personal, académica y profesional. Uno de los aspectos claves de esta inteligencia es la autoconciencia, la empatía, lo que significa tener una comprensión profunda de nuestras propias emociones, incluidos nuestros desencadenantes, patrones y tendencias pero también comprender la de los demás, que me parece que es sumamente importante de cara a nuestros estudiantes y más en nuestro contexto y tras la pandemia.</p> | <p>La emocionalidad para mi está vinculada con la inteligencia emocional, que no es más que manejar y regular nuestras emociones de manera eficaz y positiva. Estar consciente de nuestras emociones y saber cómo nos influyen en nuestras decisiones y acciones es muy importante.</p> <p>las personas con una alta inteligencia emocional tienden a tener más éxito en su vida personal, académica y profesional.</p> <p>tener una comprensión profunda de nuestras propias emociones, incluidos nuestros desencadenantes, patrones y tendencias pero también comprender la de los demás, que me parece que es sumamente importante de cara a nuestros estudiantes</p> |
| 2 | <p>La emocionalidad es la capacidad de sentir, reconocer y expresar las emociones. Las emociones son sentimientos que surgen como respuesta a las cosas que nos suceden en nuestra vida. Incluyen los sentimientos de felicidad, tristeza, miedo, ira y asombro. La emocionalidad también incluye nuestra capacidad de controlar y regular nuestros sentimientos. La emocionalidad es un aspecto crítico de nuestras vidas, ya que influye en nuestros pensamientos, comportamientos y relaciones con los demás. Comprender nuestras emociones y poder gestionarlas de forma eficaz es esencial para nuestro bienestar mental y emocional. También es un factor crucial en nuestras interacciones sociales, ya que es ser capaz de reconocer y responder adecuadamente a las señales emocionales de otras personas es esencial para construir relaciones asertivas. La emocionalidad es un fenómeno complejo que está influenciado por diversos factores como la genética, el medio ambiente y la cultura. Algunas personas son naturalmente más emocionales que otras, mientras que otras pueden tener dificultades para expresar sus emociones. Sin embargo, todo el mundo tiene la capacidad de mejorar su inteligencia emocional y potenciar su capacidad para gestionar sus emociones. Un aspecto importante de la emocionalidad es poder reconocer y etiquetar nuestras emociones con precisión. Por ejemplo, en lugar de simplemente al decir "Me siento mal", podemos aprender a identificar y articular las emociones específicas que estamos experimentando, como tristeza, enojo, frustración o decepción. Esto puede ayudarnos a comprender mejor la causa fundamental de nuestras emociones y desarrollar estrategias para manejarlas de manera más efectiva. Además de reconocer y etiquetar nuestras emociones, desarrollar la inteligencia emocional pasa por ser capaz de regular nuestras emociones de forma adecuada. Esto significa aprender a gestionar nuestras respuestas emocionales.</p> | <p>La emocionalidad es la capacidad de sentir, reconocer y expresar las emociones. Las emociones son sentimientos que surgen como respuesta a las cosas que nos suceden en nuestra vida. Incluyen los sentimientos de felicidad, tristeza, miedo, ira y asombro. La emocionalidad también incluye nuestra capacidad de controlar y regular nuestros sentimientos</p> <p>La emocionalidad es un aspecto crítico de nuestras vidas, ya que influye en nuestros pensamientos, comportamientos y relaciones con los demás. Comprender nuestras emociones y poder gestionarlas de forma eficaz es esencial para nuestro bienestar mental y emocional. También es un factor crucial en nuestras interacciones sociales, ya que es ser capaz de reconocer y responder adecuadamente a las señales emocionales de otras personas es esencial para construir relaciones asertivas.</p> <p>todo el mundo tiene la capacidad de mejorar su inteligencia emocional y potenciar su capacidad para gestionar sus emociones. Un aspecto importante de la emocionalidad es poder reconocer y etiquetar nuestras emociones con precisión</p> <p>Esto puede ayudarnos a comprender mejor la causa fundamental de nuestras emociones y desarrollar estrategias para manejarlas de manera más efectiva.</p> <p>Además de reconocer y etiquetar nuestras emociones, desarrollar la inteligencia emocional pasa por ser capaz de regular nuestras emociones de forma adecuada. Esto significa aprender a gestionar nuestras respuestas emocionales.</p> |

Anexo

B-2

Entrevista emocionalidad Pregunta 1 – Memo 2

| Memo 1 | Memo 2 |
|---|--|
| <p>La emocionalidad para mi está vinculada con la inteligencia emocional, que no es más que manejar y regular nuestras emociones de manera eficaz y positiva. Estar consciente de nuestras emociones y saber cómo nos influyen en nuestras decisiones y acciones es muy importante.</p> | <p>La emocionalidad para mi está vinculada con la inteligencia emocional, que no es más que manejar y regular nuestras emociones de manera eficaz y positiva.</p> |
| <p>las personas con una alta inteligencia emocional tienden a tener más éxito en su vida personal, académica y profesional.</p> | <p>las personas con una alta inteligencia emocional tienden a tener más éxito en su vida personal, académica y profesional.</p> |
| <p>tener una comprensión profunda de nuestras propias emociones, incluidos nuestros desencadenantes, patrones y tendencias pero también comprender la de los demás, que me parece que es sumamente importante de cara a nuestros estudiantes</p> <p>La emocionalidad es la capacidad de sentir, reconocer y expresar las emociones. Las emociones son sentimientos que surgen como respuesta a las cosas que nos suceden en nuestra vida. Incluyen los sentimientos de felicidad, tristeza, miedo, ira y asombro. La emocionalidad también incluye nuestra capacidad de controlar y regular nuestros sentimientos</p> | <p>tener una comprensión profunda de nuestras propias emociones, incluidos nuestros desencadenantes, patrones y tendencias pero también comprender la de los demás, que me parece que es sumamente importante de cara a nuestros estudiantes</p> <p>La emocionalidad es la capacidad de sentir, reconocer y expresar las emociones. Las emociones son sentimientos que surgen como respuesta a las cosas que nos suceden en nuestra vida.</p> |
| <p>La emocionalidad es un aspecto crítico de nuestras vidas, ya que influye en nuestros pensamientos, comportamientos y relaciones con los demás. Comprender nuestras emociones y poder gestionarlas de forma eficaz es esencial para nuestro bienestar mental y emocional. También es un factor crucial en nuestras interacciones sociales, ya que es ser capaz de reconocer y responder adecuadamente a las señales emocionales de otras personas es esencial para construir relaciones asertivas.</p> | <p>La emocionalidad también incluye nuestra capacidad de controlar y regular nuestros sentimientos</p> <p>influye en nuestros pensamientos, comportamientos y relaciones con los demás. Comprender nuestras emociones y poder gestionarlas de forma eficaz es esencial para nuestro bienestar mental y emocional. También es un factor crucial en nuestras interacciones sociales, ya que es ser capaz de reconocer y responder adecuadamente a las señales emocionales de otras personas es esencial para construir relaciones asertivas.</p> |
| <p>todo el mundo tiene la capacidad de mejorar su inteligencia emocional y potenciar su capacidad para gestionar sus emociones. Un aspecto importante de la emocionalidad es poder reconocer y etiquetar nuestras emociones con precisión</p> <p>Esto puede ayudarnos a comprender mejor la causa fundamental de nuestras emociones y desarrollar estrategias para manejarlas de manera más efectiva.</p> | <p>todo el mundo tiene la capacidad de mejorar su inteligencia emocional y potenciar su capacidad para gestionar sus emociones. Un aspecto importante de la emocionalidad es poder reconocer y etiquetar nuestras emociones con precisión</p> |
| <p>Además de reconocer y etiquetar nuestras emociones, desarrollar la inteligencia emocional pasa por ser capaz de regular nuestras emociones de forma adecuada. Esto significa aprender a gestionar nuestras respuestas emocionales.</p> | <p>regular nuestras emociones de forma adecuada. Esto significa aprender a gestionar nuestras respuestas emocionales.</p> |

Anexo

B-3

Entrevista emocionalidad Pregunta 1 – Memo 3

| Memo 2 | Memo 3 |
|---|--|
| <p>La emocionalidad para mí está vinculada con la inteligencia emocional, que no es más que manejar y regular nuestras emociones de manera eficaz y positiva.</p> | |
| <p>las personas con una alta inteligencia emocional tienden a tener más éxito en su vida personal, académica y profesional.</p> | <ul style="list-style-type: none">• "manejar y regular nuestras emociones de manera eficaz y positiva"• "las personas con una alta inteligencia emocional tienden a tener más éxito en su vida personal, académica y profesional" |
| <p>tener una comprensión profunda de nuestras propias emociones, incluidos nuestros desencadenantes, patrones y tendencias pero también comprender la de los demás,</p> | <ul style="list-style-type: none">• "tener una comprensión profunda de nuestras propias emociones, incluidos nuestros desencadenantes, patrones y tendencias" |
| <p>La emocionalidad es la capacidad de sentir, reconocer y expresar las emociones. Las emociones son sentimientos que surgen como respuesta a las cosas que nos suceden en nuestra vida.</p> | <ul style="list-style-type: none">• "pero también comprender la de los demás"• "<i>comprender la de los demás, que me parece que es sumamente importante de cara a nuestros estudiantes</i>" |
| <p>La emocionalidad también incluye nuestra capacidad de controlar y regular nuestros sentimientos</p> | <ul style="list-style-type: none">• "<i>es la capacidad de sentir, reconocer y expresar las emociones</i>" |
| <p>influye en nuestros pensamientos, comportamientos y relaciones con los demás. Comprender nuestras emociones y poder gestionarlas de forma eficaz es esencial para nuestro bienestar mental y emocional. También es un factor crucial en nuestras interacciones sociales, ya que es ser capaz de reconocer y responder adecuadamente a las señales emocionales de otras personas es esencial para construir relaciones asertivas.</p> | <ul style="list-style-type: none">• "<i>Las emociones son sentimientos que surgen como respuesta a las cosas que nos suceden en nuestra vida</i>"• "<i>La emocionalidad también incluye nuestra capacidad de controlar y regular nuestros sentimientos</i>" |
| <p>todo el mundo tiene la capacidad de mejorar su inteligencia emocional y potenciar su capacidad para gestionar sus emociones. Un aspecto importante de la emocionalidad es poder reconocer y etiquetar nuestras emociones con precisión</p> | <ul style="list-style-type: none">• "<i>Comprender nuestras emociones y poder gestionarlas de forma eficaz es esencial para nuestro bienestar mental y emocional</i>" |
| <p>tener una comprensión profunda de nuestras propias emociones, incluidos nuestros desencadenantes, patrones y tendencias pero también comprender la de los demás, que me parece que es sumamente importante de cara a nuestros estudiantes</p> | <ul style="list-style-type: none">• "<i>ser capaz de reconocer y responder adecuadamente a las señales emocionales de otras personas es esencial para construir relaciones asertivas</i>" |

Anexo
B-4
Del memo 3 a las categorías

| Categoría | Subcategorías | Palabra claves | Memo 3 |
|-------------------------------|---|---|--|
| Inteligencia emocional | Experimentar y exteriorizar emociones asertivamente | Sentir Expresar Percibir Experimentar | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“es la capacidad de sentir, reconocer y expresar las emociones”</i> • <i>“Las emociones son sentimientos que surgen como respuesta a las cosas que nos suceden en nuestra vida”</i> • <i>“ser capaz de reconocer y responder adecuadamente a las señales emocionales de otras personas es esencial para construir relaciones asertivas”</i> |
| | Descifrar emociones | Comprender Entender | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“tener una comprensión profunda de nuestras propias emociones, incluidos nuestros desencadenantes, patrones y tendencias”</i> • <i>Comprender nuestras emociones y poder gestionarlas de forma eficaz es esencial para nuestro bienestar mental y emocional”</i> • |
| | Gerenciar emociones | Controlar emociones Gestionar emociones Manejar emociones | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“manejar y regular nuestras emociones de manera eficaz y positiva”</i> • <i>La emocionalidad también incluye nuestra capacidad de controlar y regular nuestros sentimientos</i> • |
| | Vincularse asertivamente | Empatizar Comprender Lidiar Responder | <ul style="list-style-type: none"> • <i>“las personas con una alta inteligencia emocional tienden a tener más éxito en su vida personal, académica y profesional”</i> • <i>“pero también comprender la de los demás”</i> • <i>“comprender la de los demás, que me parece que es sumamente importante de cara a nuestros estudiantes”</i> • <i>“comprender la de los demás, que me parece que es sumamente importante de cara a nuestros estudiantes”</i> |

Anexo

C-1

Síntesis curricular de la tesista

Yumary Machado Pérez



Nacida en Caracas el 14 de febrero de 1985. Profesora en la especialidad de Dibujo Técnico (UPEL-IPC / 2007). Especialista en Gerencia de Procesos Educativos (UNESR / 2015). Magíster en Arte mención Estética (UPEL-IPC / 2019). Cuenta con estudios en locución, oratoria y coaching de vida y organizacional, PNL y gestión emocional. Tiene dos publicaciones científicas tituladas Origen y evolución de la educación emocional y Desarrollo de la inteligencia emocional y creativa en la educación. Se ha desempeñado como profesora en varios niveles y modalidades del sistema educativo venezolano en diversos programas e instituciones; tales como, Preparadora de los cursos Estrategias y Recursos Instruccionales y Planificación del SEA UPEL-IPC (Sep. 2006- Jul. 2007), Profesora de Dibujo Técnico y Educación Artística (Colegio Chaves 2007-2011), Instructor Iniciación Musical: Artes Plásticas Aplicada a la Música FESNOJIV (sep./2007- sep./2009) y Profesora Universitaria de Programación y Planificación Escolar en la UCSAR (tres períodos del 2010).

En la actualidad, es Profesora adscrita al Departamento de Arte en la Especialidad de Dibujo Técnico de la UPEL-IPC, en donde ha ejercido diversos cargos, entre los que se destaca Enlaces de Actos de Grado, Jefatura de Apoyo Académico y Coordinadora de Programa. Actualmente, lleva las funciones de la Coordinadora de Asesoría Académica Departamental y Coordinación General de Especializaciones en el Vicerrectorado de Investigación y Posgrado de la UPEL.

En los últimos semestres en la UPEL-IPC ha venido asumiendo los siguientes programas Planificación del Sistema Enseñanza-Aprendizaje, Estrategias y Recursos Instruccionales y Planificación Prospectivas adicional a los programas de la especialidad de Dibujo Técnico donde está adscrita.

Anexo

C-2

Síntesis curricular de la tutora

María E. Bautista de Salcedo



Nacida en Caracas, el 20 de octubre de 1960. Profesora de Biología y Ciencias Generales egresada del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas en 1985. Título de Magister en Educación Mención Educación Superior en la UPEL-IPC en 1996. Graduada de Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Santa María, 1998. Posteriormente se certifica con un Diplomado en Investigación en el 2004. Además obtiene el título de Master in Management in Educational Research en la Caribbean International University, Curacao en el año 2010. Doctora en Educación en julio de 2016. Con más 30 años de experiencia profesional, de los cuales 14 fueron ejercidos en Educación Básica y Educación Media Diversificada y Profesional, como Profesora de Estudios de la Naturaleza, Biología y Química en el Colegio Centro de Educación Integral en el año escolar 1986-1987. Luego como Profesora de Estudios de la Naturaleza, Biología y Educación para la Salud. En la Unidad Educativa Nacional de Formación Deportiva “German Villalobos” y la Unidad Educativa Nacional “Eduardo Crema, durante los años 1987 a 2000. En el año 2000 asciende a Docente Coordinador (Cargo Ganado por Concurso de Oposición) que desempeña en la Unidad Educativa Nacional “Caracas” durante el período escolar 2000 – 2001. De manera casi simultánea labora en Educación Superior como Profesora contratada con las asignaturas Investigación Educativa e Introducción a la Investigación en el Instituto Universitario Pedagógico “Monseñor Arias Blanco” en los periodos: 1992- I y 1992- I y en los periodos: 1996 - II a 2000 – II; también fue Profesora contratada en las asignaturas Metodología de la Investigación, Problemática de la Ciencia y la Tecnología y Asesoría de Tesis en el Instituto Universitario de Policía Científica en los Periodos: 1994- I y 1994- II. Desde el año 1997 y hasta el 2005 fue Profesora contratada en Postgrado de la Universidad Santa María, donde administró asignaturas como: Nuevos Enfoques de la Planificación Instruccionales, Planificación y Evaluación Curricular, Evaluación de los Aprendizajes, Tópicos Especiales (Metodología de la Investigación), Seminario de Investigación o De Grado, Construcción De Instrumentos. Para el año 2000 gana concurso de oposición y pasa a ser Profesora Ordinaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas, adscrita al Departamento de Pedagogía, Cátedra de Metodología de la Investigación, allí ha ejercido diversos cargos: Jefe de Cátedra. Periodos 2004 – I hasta 2012 – II, Coordinadora del Programa de Maestría en Educación Mención Gerencia Educativa. Periodos: 2006 – I hasta 2007 – II, Coordinadora Institucional del Centro de Investigación Educativa. Periodos: 2007 – II hasta 2008 – II, Coordinadora Institucional del Programa de Generación de Relevó. Periodos: 2007 – II hasta 2011 – I, Coordinadora Institucional del Programa de Profesionalización. Periodos: 2011 – II hasta 2015 – I. Dentro de su experiencia profesional también se destaca su papel como investigadora (miembro de la línea de Evaluación y Estudio de la Creatividad desde el año 2004 y certificada PEII- 2013), ha participado en calidad de ponente en numerosos eventos, ha facilitado innumerables talleres y cursos. Autora del libro Manual de Metodología de la Investigación, cuya primera edición fue en 1995, van 4 ediciones a la fecha. Asimismo es autora de diversos artículos publicados en revistas arbitradas. Autora del libro: Formación de Investigadores desde la Dimensión Emocional, (2019) Editorial Académica Española. Actualmente en categoría de Asociado, Dedicación Exclusiva. Jefe del Departamento de Pedagogía UPEL-IPC