



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

L'avaluació de la creativitat de les produccions escrites en un context d'ensenyament i aprenentatge

Anna Perearnau Vidal



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**

**PROGRAMA DE DOCTORAT EN DIDÀCTICA
DE LES CIÈNCIES, LES LLENGÜES, LES ARTS I LES HUMANITATS**

FACTULTAT D'EDUCACIÓ

UNIVERSITAT DE BARCELONA



**L'AVALUACIÓ DE LA CREATIVITAT DE LES
PRODUCCIONS ESCRITES EN UN CONTEXT
D'ENSENYAMENT I APRENTATGE**

Presentada per Anna Perearnau Vidal

Dirigida per la Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria (Universitat de Barcelona) i la Dra. Teresa Ribas Seix (Universitat Autònoma de Barcelona)

Organyà-Barcelona, juliol de 2016

Agraïments

A la meua minitot, perquè si no existís la inventaria com a Mo Serra.

Als xicotets i cucurulls, per ser els primers alumnes i els millors mestres.

A les cukis, per ser-hi sempre i no deixar-me caure.

Als meus tiets, per l'amor incondicional.

A les poderosi, per caminar plegades.

Als companys de feina, per fer créixer aquesta tesi i pels ànims prestats.

Als estudiants que han inspirat aquesta recerca i als que hi han participat.

A les meves directores de tesi, per les lectures i més lectures.

Als millors pares, no només per creure en mi sempre, sinó per regalar-me ales i ensenyar-me a volar.

Amb un equip així, no hi ha agraïment possible, és gratitud a la vida.

Resum

Aquesta recerca qualitativa, en la qual la investigadora també fa de docent, vol oferir un marc teòric i pràctic sobre l'avaluació de la creativitat de les produccions escrites des de la didàctica de la llengua i la literatura. En la part experimental, la interpretació de les dades obtingudes d'una mostra d'estudiants adults, de professors de les diverses etapes educatives i d'experts en escriptura creativa d'ensenyaments reglats i no reglats ofereixen una fotografia de les creences i les actuacions de la comunitat educativa sobre l'avaluació de la creativitat. El treball també proposa, abans de presentar les conclusions, alguns suggeriments didàctics per aplicar tant a les proves certificatives com als productes escrits produïts a l'aula de llengua i literatura.

Paraules clau: creativitat, producció escrita, avaluació, persones adultes i ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura

Abstract

This qualitative research, in which the investigator is also the teacher, wants to offer a theoretical and practical framework about the evaluation of the creativity of written work from the field of didactics of language and literature. In the experimental part, the interpretation of the data obtained from a sample of adult students, teachers of different educational stages, and experts in creative writing from regulated and non-regulated teaching methods offer a snapshot of the beliefs and behaviour of the educational community with respect to the evaluation of creativity. This study also proposes, before presenting the conclusions, some didactic suggestions to apply to certificate exams as well as to written work produced in the language and literature classroom.

Keywords: creativity, written work, evaluation, adults, and teaching and learning of language and literature

Índex

Presentació	13-18
I. Plantejament de la recerca	19-26
1. Justificació i interès de la recerca	21
2. Context de la recerca	22
3. Objectius i preguntes de recerca	25
II. Marc teòric	27-96
1. La creativitat	29-49
1.1. Definició de la creativitat	29
1.2. Teories sobre la creativitat	36
1.2.1. La persona creativa	36
1.2.1.1. La teoria del model biològic	41
1.2.1.2. La teoria neurocientífica	42
1.2.2. El procés creatiu	45
1.2.3. El context creatiu	46
1.2.4. El producte creatiu	48
2. L'avaluació	50-67
2.1. Definició d'avaluació	52
2.2. Els tipus d'avaluació centrats en el producte	56
2.2.1. Avaluacions puntuals de les composicions escrites	58
2.2.2. Avaluacions durant el procés d'escriptura	61
2.2.2.1. L'avaluació diagnòstica	62
2.2.2.2. L'avaluació formativa	63
2.2.2.3. L'avaluació negociada	65
2.2.2.4. L'avaluació constructivista	66
3. L'avaluació de la creativitat	68-96
3.1. La persona	71
3.2. El procés	73
3.3. El context	74

3.4. El producte escrit	76
3.4.1. L'avaluació certificativa	79
3.4.2. L'avaluació reguladora	80
3.5. El procés creatiu en un context d'ensenyament i aprenentatge	82
3.6. Els indicadors per avaluar la creativitat	87
3.7. Els instruments per avaluar la creativitat	93
III. Metodologia de la investigació	97-112
1. La recerca acció qualitativa	100
2. Disseny del procés metodològic	102
3. Instruments qualitatius i quantitatius	103
3.1. Criteris per al disseny d'instruments	104
3.2. Recollida i anàlisi de dades	107
IV. Creences sobre la creativitat en un context d'ensenyament i aprenentatge	113-145
1. Les entrevistes	116-145
1.1. Descripció de l'instrument	117
1.2. Procediment d'elaboració	119
1.3. Anàlisi de les dades	121
1.3.1. Anàlisi de l'entrevista 1	126
1.3.2. Anàlisi de l'entrevista 2	133
1.4. Síntesi de la interpretació de resultats	137
2. Els qüestionaris	146-175
2.1. Descripció de l'instrument	146
2.2. Procediment d'elaboració	148
2.3. Anàlisi de les dades	156
2.3.1. Qüestionaris a alumnes	158
2.3.2. Qüestionaris a estudiants de magisteri	160
2.3.3. Qüestionaris a professors	162
2.3.4. Qüestionaris a lectors de poesia	166
2.4. Síntesi de la interpretació de resultats	168

3. El grup de discussió	176-191
3.1. Descripció de l'instrument	178
3.2. Procediment d'elaboració	179
3.3. Anàlisi de les dades	182
4. Triangulació dels resultats de les creences sobre la creativitat en les produccions escrites	192-200
V. Actuacions sobre l'avaluació de la creativitat en un context d'ensenyament i aprenentatge	201-278
1. Relats d'art	207-223
1.1. Descripció del context i de l'activitat	208
1.2. Procediment d'elaboració	212
1.3. Anàlisi dels resultats	214
1.3.1. De les actuacions dels docents	215
1.3.2. De les reflexions d'examinadors i estudiants	217
1.4. Conclusions	220
2. Inspira els publicitaris	224-234
2.1. Descripció del context i de l'activitat	224
2.2. Procediment d'elaboració	225
2.3. Anàlisi dels resultats	228
2.4. Conclusions	233
3. La creativitat als exàmens de llengua	235-251
3.1. Descripció del context i de l'activitat	235
3.2. Procediment d'elaboració	238
3.3. Anàlisi dels resultats	241
3.3.1. De les actuacions dels examinadors	244
3.3.2. De les reflexions en relació a les actuacions	246
3.4. Conclusions	249

4. Mestres de contes	252-263
4.1. Descripció del context i de l'activitat	253
4.2. Procediment d'elaboració	256
4.3. Anàlisi dels resultats	257
4.3.1. De les actuacions dels docents	259
4.3.2. De les reflexions en relació a les actuacions	260
4.4. Conclusions	262
5. Triangulació dels resultats de les actuacions sobre l'avaluació de la creativitat en les produccions escrites	264-278
VI. Suggestiments didàctics per desenvolupar la creativitat al'aula de llengua i literatura	279-309
1. El consens sobre el terme <i>creativitat</i>	281
2. L'estimulació de la creativitat a l'aula	283
2.1. L'enunciat	283
2.2. Els gèneres discursius	284
2.3. Els tipus d'activitats	285
3. L'avaluació de la creativitat	288
3.1. L'avaluació certificativa	290
3.1.1. Una proposta d'avaluació certificativa	291
3.2. L'avaluació formativa	293
3.2.1. Una proposta d'avaluació formativa	294
4. L'entorn d'aprenentatge	299
5. El grup-classe	302
VII. Conclusions	307-318
VIII. Referències bibliogràfiques	319-352

Annexos	353-644
Annex 1. Recull de les definicions de la creativitat	355-362
Annex 2. Les entrevistes	363-380
2.1. Primera entrevista	363
2.2. Segona entrevista	372
2.3. Establiment de categories per analitzar les dades	377
Annex 3. Els qüestionaris	381-546
3.1. Qüestionaris a alumnes	381
3.2. Qüestionaris a futurs docents	400
3.3. Qüestionaris a professors	460
3.4. Qüestionaris a lectors de poesia	503
3.5. Recull dels resultats dels qüestionaris	534
Annex 4. Notes de camp del grup de discussió	547-552
Annex 5. Activitats didàctiques	553-644
5.1. Relats d'art	553
5.1.1 Produccions escrites dels estudiants i valoracions dels cinc examinadors	553
5.1.2. Notes de camp	561
5.1.3. Valoració dels companys	562
5.2. Inspira els publicitaris	565
5.2.1. Textos produïts pels alumnes	565
5.2.2. Brifings creatius dels alumnes	567
5.3. La creativitat als exàmens de llengua	580
5.3.1. Enunciats dels exàmens	580
5.3.1.1. Enunciat de la prova certificativa de C2 de la DGPL	
5.3.1.2. Enunciat de la prova certificativa de C2 de la CIFALC	
5.3.2. Mostres dels exàmens amb les valoracions	585
5.3.3. Notes de camp dels comentaris dels examinadors	612
5.4. Mestres de contes	613
5.4.1. Contes	613
5.4.2. Graella de valoració dels contes	642

Presentació

Existeixen pocs estudis en l'àmbit de la didàctica de la llengua i literatura que relacionin la creativitat i l'avaluació. Com que pensem que és important poder valorar les produccions creatives en un context d'ensenyament i aprenentatge, aquesta investigació pretén ajudar a entendre el terme *creativitat* des de la didàctica de la llengua i la literatura i alhora contribuir a trobar una forma per poder avaluar els factors creatius de les produccions escrites.

La investigació se centra en l'escrit, perquè l'anàlisi de pràctiques didàctiques orals sobrepassaria els límits de la tesi i creiem important focalitzar la creativitat a una habilitat lingüística per poder acotar el camp d'actuació i així aprofundir-hi millor. Malgrat que l'avaluació i el desenvolupament de la creativitat en l'escrit i l'oral comparteixen molts aspectes, cal dedicar-hi temps de recerca diferents. Esperem, però, que part de la interpretació de dades que es pugui generar sigui extrapolable als discursos orals i permeti replantejar, ampliar o innovar el tema.

En la recerca s'utilitza text o discurs indistintament per referir-se a les produccions escrites, ja que no s'entén com la transmissió d'un missatge, sinó que es tenen presents els efectes que pot causar en el receptor el missatge de l'emissor. La composició escrita és una interacció, en la qual l'emissor ha de ser conscient d'allò que vol dir respecte a les expectatives que té creades la persona a qui s'adreça i al context on ho fa. D'aquesta manera s'ha entès el text, tant quan s'han descrit els resultats de la recerca com quan s'ha demanat la participació en la recerca a través d'escrits (qüestionaris, pràctiques d'aula, etc.). També, en aquest últim cas, s'han tingut en compte les relacions establertes entre professor-alumne, investigadora-professors, entrevistats-investigadora, enquestat-investigadora i docents-docents.

Altrament, en la tesi s'adopta l'assumpció que la creativitat es pot ensenyar, aprendre i avaluar. La investigació se centra, sobretot, a aportar arguments teòrics i evidències pràctiques que justifiquin que es pot avaluar la creativitat en textos produïts per estudiants adults d'estudis reglats o no reglats. En aquest sentit, donat que considerem l'alumne¹ com a protagonista de l'aprenentatge, com Colén, Giné i Imbernón (2006), es vol fomentar la creativitat a l'aula, perquè l'alumne sigui capaç de poder desenvolupar una redacció singular amb valor respecte al punt de partida individual o en relació amb el grup-classe segons el context social i històric.

És per això que l'aprenentatge s'entén com un procés actiu, constructiu, acumulatiu i dinàmic, en el qual l'aprenent és un agent actiu, autònom, que aprèn continguts nous, els sap integrar en el seu bagatge educatiu, reflexionar-hi i avaluar-los. «Per aprendre l'alumne ha de construir la informació a partir de la pròpia experiència interna. Com que cada experiència interna és única, cada situació és nova i ha de ser apropiada» (Brun, 1994). Des d'aquest punt de vista, ensenyament i aprenentatge s'han de plantejar com un «conjunt d'accions destinades a afavorir el procés constructiu de la informació, i les conseqüències que s'adaptin han de tenir com a objectiu que el nou coneixement es mantingui a la ment i es relacioni amb els que ja posseeix l'alumne» (Palou, 2002:28).

En aquesta investigació es parteix, per tant, d'un doble objectiu: d'una banda, fer que l'alumne sigui el centre de l'acte d'aprenentatge-ensenyament-avaluació de la creativitat, és a dir, que es respectin les condicions de cada estudiant a l'hora de treballar la creativitat. «Si volem que sigui per a tothom, no té cap més remei que dirigir-se personalment a cada una de les persones que en formen part, i respondre a les necessitats específiques i personals de cadascú» (Pujolàs, 2003). D'altra banda, la intenció és que la creativitat s'inclogui a les

¹Cal remarcar que s'ha optat per no fer distinció entre femení i masculí en el redactat de la tesi. No s'han doblat les formes quan fan referència a l'alumne, l'estudiant, el professor, etc. amb l'objectiu de facilitar la lectura del text; s'ha fet ús del masculí entenent que en aquesta forma neutra de la llengua s'hi inclouen dones i homes.

aules de llengua i literatura, i, fins i tot, com a part integral dels estudis. És necessari fer conscient i formar la comunitat educativa perquè pugui avaluar la creativitat i així atorgar-li un valor reconegut.

«Estrany és l'alumne que no m'ho pregunta quan ve a les meves classes: com aprendré jo a ser creatiu? Per això, no valc. I el cert és que ells són els primers sorpresos quan acaben el curs i s'adonen que han estat fent exercicis creatius durant setmanes amb un nivell que mai abans haurien pogut imaginar. La majoria no saben dibuixar, no saben escriure publicitat, no saben què és creativitat publicitària i, tot i així, arriben al final fent anuncis i campanyes amb l'única ajuda de les seves mans i dels seus companys. [...] Potser no és un anunci per pujar als podis, però té tot el que un anunci ha de tenir per ser considerat creatiu» (Navarro, 2006).²

En aquesta línia es planteja la recerca, que es divideix en vuit capítols que es retroalimenten. Els primers capítols es dediquen a situar el marc d'actuació de la recerca per definir els plantejaments d'investigació (capítol I), les teories sobre l'avaluació de la creativitat (capítol II) i la metodologia usada (capítol III). La part experimental se situa als capítols IV i V a partir de les creences i les actuacions de diferents membres que participen de l'acció d'avaluar la creativitat. La interpretació de les dades obtingudes permet crear suggeriments didàctics (capítol VI), perquè els docents puguin reflexionar sobre com aplicar la creativitat a l'aula de llengua i literatura. Finalment, les conclusions (capítol VII) volen dibuixar una línia d'aplicació futura de la creativitat en les aules de llengua i literatura.

En el primer capítol es descriu el "Plantejament de la recerca", en el qual es justifica l'interès de la investigació, el context en què s'ha emmarcat i els objectius i les preguntes proposats per afrontar-la. Seguidament, al capítol dos, "Marc teòric", se sintetitzen els estudis elaborats per la comunitat científica sobre els dos blocs que enllacen la tesi: la creativitat i l'avaluació. Aquest

²Totes les citacions d'altres llengües han estat traduïdes al català per la doctoranda. S'ha seguit aquest criteri per donar coherència al conjunt de la tesi.

capítol, que es divideix en tres apartats, pretén trobar la relació entre ambdós conceptes. En el primer i segon apartats, es fa una anàlisi dels dos termes al llarg de la història; es descriuen les teories sobre la creativitat classificades segons si fan referència a la persona, al procés, al context i al producte; i s'exposen els tipus d'avaluacions relacionades amb la composició escrita, segons si es tracta d'un procés formatiu o puntual. En el tercer apartat del segon capítol, eix vertebrador de la tesi, s'uneix l'avaluació amb la creativitat des de diferents perspectives, però se centra en l'avaluació dels elements creatius del producte escrit, segons si s'avaluen les produccions durant el procés de creació o si són avaluacions certificatives. A més a més, s'exposen els indicadors i els instruments que s'han relacionat més freqüentment amb l'avaluació de la creativitat.

En el tercer capítol es justifica la investigació qualitativa d'orientació etnogràfica, d'acció-participativa, en relació amb el context educatiu i la funció de la docent com a investigadora. "Metodologia de la investigació" representa la porta d'entrada a la part experimental de la recerca, ja que s'hi descriuen els fonaments del disseny dels instruments d'intervenció. En realitat, uns capítols són la conseqüència dels anteriors, igual que unes dades complementen les altres.

Així doncs, els capítols IV i V són fruit de les experimentacions analitzades de les creences i les actuacions dels participants implicats en un acte creatiu d'escriptura d'un context educatiu determinat. En concret es tracta de pràctiques representatives de les produccions que es fan a l'aula de llengua i literatura (exercicis de classe, taller de llengua, exàmens, etc.), amb diferents perfils d'estudiants i professors. Es pretén donar cabuda a les diverses situacions educatives que succeeixen a l'ensenyament reglat i no reglat, amb propostes de produccions de gèneres literaris i acadèmics variats.

D'una banda, es presenten "Les creences sobre la creativitat en un context d'ensenyament i aprenentatge" (capítol IV) a partir d'entrevistes amb experts d'escriptura creativa, qüestionaris realitzats als membres que formen part de

l'àmbit educatiu (estudiants i professors) i un grup de discussió amb docents representants de totes les etapes educatives. D'altra banda, a "L'anàlisi de les actuacions dels alumnes i dels professors sobre l'avaluació de la creativitat" (capítol V) s'exposen i s'analitzen les pràctiques de creació i avaluació d'una producció escrita (estudiants, professors i examinadors) en un context d'ensenyament i aprenentatge, a partir de quatre estudis de casos que es desenvolupen a l'aula. Al final de cada capítol, es fa una triangulació dels resultats de la interpretació de les dades qualitatives i quantitatives emergides de les diverses situacions.

De la interpretació de les dades analitzades a la recerca, neix el capítol VI, adreçat a la reflexió docent per promoure l'avaluació de la creativitat en un context d'ensenyament i aprenentatge. L'aportació principal d'aquests suggeriments didàctics és que es planteja el producte (entès com a text escrit o oral) com l'element que ha de servir per avaluar els factors creatius, tant a les proves certificatives de llengua com a les aules, perquè l'avaluació serveixi com a eina d'aprenentatge encarregada de preservar el talent de cada escriptor-alumne. També s'hi detallen alguns aspectes implícits en l'avaluació de la creativitat, com la cohesió grupal, el temps i l'espai, el paper que han de desenvolupar els agents implicats en l'aprenentatge (docents i alumnes) i el procés d'escriptura per desenvolupar la creativitat.

Per acabar, al setè capítol, "Discussió dels resultats i conclusions", es reflexiona sobre els resultats de la tesi i s'apunten les línies de recerca futures, amb l'esperança que aquesta investigació també serveixi per encoratjar l'escola, l'institut, la universitat o qualsevol entitat educativa a apostar per formar estudiants creatius i reflexius a les aules de llengua i literatura. Així mateix hauria d'ajudar a avançar en els estudis que es facin relacionats amb la creativitat en la didàctica de la llengua i la literatura per tal d'alfabetitzar la comunitat educativa en l'avaluació i l'ensenyament de la creativitat, ja que, encara que sigui un tema de molta actualitat, hi ha molt camí per recórrer.



I. Plantejament de la recerca

«La creativitat ha de ser considerada com alguna cosa que passa, no dins d'una persona, sinó en les relacions produïdes dins d'un sistema» (Csikszentmihalyi, 1998).

Fer explícit el plantejament de la recerca és clau per acotar el camp d'actuació i constituir els pilars per assentar-ne les bases teòriques. En aquest capítol, es vol donar a conèixer l'interès i justificació de la tesi, el context en què s'ha inscrit i els objectius i preguntes que emmarquen la investigació.

1. Justificació i interès de la recerca

La didàctica de la llengua i la literatura és una disciplina relativament recent en l'àmbit científic –si tenim en compte altres camps del saber– que elabora coneixements necessaris per a la docència de la llengua i la literatura. Tot i ser recent, actualment ja existeixen moltes investigacions centrades en els processos d'ensenyar i aprendre llengües. Tanmateix, malgrat que les recerques sobre l'avaluació a les classes de llengua i literatura han augmentat, encara hi ha buits per investigar, com ara l'avaluació de la creativitat en les produccions escrites i orals.

La principal motivació d'aquesta recerca és establir les bases teòriques de l'avaluació de la creativitat de les produccions escrites en un context d'ensenyament i aprenentatge, conèixer les creences de professors, estudiants i experts en escriptura creativa i observar-ne l'aplicació pràctica en casos particulars de propostes didàctiques. Així doncs, es pretén conèixer a fons una situació habitual de la pràctica docent en què els professors no tenen recursos suficients i, alhora, resoldre inquietuds també per part dels alumnes de llengües que senten que tenen desconeixement de com aprendre i reconèixer la creativitat.

«Millorar, avançar, optimitzar i innovar en la didàctica específica de llengua i literatura és comprovar, a través de l'aplicació de propostes i d'actuacions, allò que se suposa de les noves concepcions i metodologies; [...] Segons aquesta concepció, es potencia la capacitat i responsabilitat innovadora, creadora, adaptativa a la realitat escolar dels enfocaments, models, mètodes i continguts que en cada moment ha de



dur a terme [el docent] en la seva tasca professional» (Mendoza, 1997:28).

També l'interès de la recerca en l'ensenyament de la llengua en general, i de l'escrit en particular, parteix del principi que la didàctica de la llengua i la literatura «ha de conduir a l'elaboració de coneixements teòrics que permetin comprendre i interpretar l'activitat d'ensenyar i aprendre llengua. És a dir, a una teorització que permeti comprendre com un tipus d'activitat, la discursiva, s'interrelaciona amb un altre tipus d'activitat, la d'aprenentatge i ensenyament [...]; teorització que, a la seva vegada, s'orienta cap a un nou nivell de comprensió de la pràctica per fonamentarla i transformarla» (Camps, 2001).

D'aquesta afirmació es dedueixen una sèrie d'idees fonamentals per a la nostra recerca. D'entrada, la reivindicació d'un espai científic que emmarqui l'avaluació de la creativitat, amb un marc teòric que pugui servir de base per a futurs estudis i que basteixi qualsevol dels estudis que s'hi insereixin. A més a més, es pretenen aconseguir avenços que millorin la pràctica docent quotidiana i, si és possible, aportar reflexions i conclusions que puguin abocar a activitats a les aules de llengua i literatura. La formació professional de la investigadora féu que es tingués especial interès que sorgissin, a partir dels resultats obtinguts de la recerca, fruit de la col·laboració dels experts, professors i estudiants, uns suggeriments per avaluar la creativitat a l'aula de llengua i literatura pensats per facilitar la feina del docent en el desenvolupament de la creativitat a l'aula. Per això, i perquè l'avaluació de la creativitat ja és un repte de per si, tinguérem interès a formular aquesta recerca.

2. Context de la recerca

Com a professors d'una àrea humanística, els principals agents de l'acció educativa són persones, alumnes i professors, que viuen en un context determinat i que actuen seguint unes normes més o menys explícites. És imprescindible per fer justificacions holístiques, conèixer el context on s'han desenvolupat les classes, les creences dels professors que han participat en la

recerca, el rol que desenvolupen professors i alumnes a la classe i la manera en què actuen quan s'avalua la creativitat a l'aula. Tots els contextos apareguts en les pràctiques s'han descrit a la tesi per tal d'assegurar la transparència de les actuacions i, alhora, perquè la recerca sigui la transformació positiva i efectiva de la pràctica d'ensenyament i aprenentatge.

Per això, la recerca es volgué aplicar al mateix context on havia sorgit la necessitat d'avaluar la creativitat per tal de proposar una millora d'actuació aplicada al context. «El camp d'observació i d'acció de la didàctica és la realitat dels contextos educatius. [...] L'interès principal és comprendre el funcionament dels aprenentatges i no simplement aplicar una metodologia que ha tingut èxit en un determinat context, però que possiblement pot constituir un fracàs en unes altres coordenades» (Camps i Milian, 1990:24). Per tant, es forma una àrea intermèdia d'interacció constant entre l'objecte de coneixement (la llengua, la literatura i l'avaluació) i la manera com aquest coneixement científic es veu manipulat per ser situat en un context d'aprenentatge determinat.

És a partir de l'anàlisi de les pràctiques docents quotidianes de la investigadora que s'han formulat supòsits provisionals que s'han estudiat amb les dades emergides de la recerca fins a obtenir el resultat final. El fet que la doctoranda exercís de professora durant la realització de la tesi li permeté formular-se hipòtesis basades en les actuacions docents pròpies o dels companys amb la voluntat d'oferir una contribució a la didàctica de la llengua i la literatura i a la funció docent. La intenció principal era que les dades obtingudes i analitzades de la recerca permetessin obtenir conclusions transferibles sobre aquest tema i que poguessin ser aplicables a les classes.

És a dir, es recorregué a diversos instruments quantitatius i qualitatius emmarcats en una metodologia participativa i d'acció per poder entendre i analitzar aquesta situació educativa, juntament amb l'elaboració d'un marc teòric, que fes possible reflexionar i avançar en la didàctica de la llengua i la literatura. Així doncs, els cicles d'escriptura de la tesi han estat retroactius i totes les fases del procés d'investigació han estat en interacció contínua (Fernández i

Santos, 1992; citat per Arnaus i Contreras, 1995:45). No és una tesi escrita en un procés d'etapes lineals i independents, sinó que els salts endavant i enrere, la reorganització dels materials i els apartats de la tesi han variat durant tot aquest temps i uns apartats alimentaven els altres.

En aquesta tesi, desenvolupada amb una dedicació parcial des del setembre de 2011 (primer lliurament d'informe) fins al juliol de 2016 (lliurament de la tesi), no s'hi veuen reflectits els canvis que s'han produït en l'ordenació del sistema educatiu, perquè durant tot el temps un dels pilars de les aules de llengua i literatura (i de tots, en general) ha seguit sent produir textos orals i escrits, ja sigui en educació reglada o no reglada, obligatòria o no obligatòria. L'escola s'entén com un lloc per aprendre a crear i avaluar textos amb elements creatius. No només com a part d'una assignatura, d'un projecte o de qualsevol model pedagògic, sinó com un coneixement transversal vehiculat a qualsevol sistema educatiu que entengui la creativitat com l'adquisició d'una competència i un coneixement interdisciplinari aplicable a la vida real.

El context de la recerca és el proper a la investigadora que, durant aquests cinc anys, ha combinat diverses feines relacionades amb la formació d'adults, en diverses institucions, les quals li han permès tenir un coneixement d'aquest àmbit³. És en aquest context que s'ha centrat la recerca: en l'educació dels adults (universitat i escoles de llengües), de nivells intermedis i avançats de llengües (de B2 al C2, segons el MECR), en què el focus d'anàlisi són les produccions escrites dels diversos gèneres discursius. Tant en les avaluacions certificatives com en les formatives (fora i dins de l'aula) d'aquests nivells és habitual l'avaluació dels textos a través de descriptors dels diversos aspectes de la llengua (ortografia, morfologia o lèxic), però que en pocs casos es valora la

³S'encarrega dels projectes d'innovació educativa dels Serveis Lingüístics de la Universitat de Barcelona i del Centre d'Autoaprenentatge de Llengües de Sants, és professora al Consorci per a la Normalització Lingüística, consultora de la Universitat Oberta de Catalunya, membre de la Secretaria Tècnica de la Comissió Interuniversitària de Formació i Acreditació en Llengües de Catalunya, també del grup d'investigació *Poció.Poesia i Educació* i del grup d'avaluació del nivell superior de la Direcció General de Política Lingüística. Ha elaborat materials didàctics per a la UdG, UOC i URV i ha fet de formadora de formadors en diverses jornades educatives.

creativitat. En aquest sentit, analitzar les valoracions de diversos professionals sobre les mateixes produccions escrites o conèixer les creences en relació amb l'avaluació de la creativitat dels professionals de les diferents etapes educatives, els especialistes d'escriptura creativa o els alumnes pot ajudar a entendre aquest saber des de la didàctica de la llengua i la literatura.

Per acabar, la participació de la investigadora com a docent permeté observar a cada participant en relació el context educatiu que es volia estudiar. Aquesta interrelació entre teoria i pràctica ja la suggeria Latorre (2003:13): «teoria i pràctica, investigació i ensenyament, mantenen una estreta relació, ja que no hi ha pràctica docent de qualitat que no es basi en els resultats de la investigació, ni investigació que no trobi en la pràctica el canal i l'espai natural per indagar, analitzar i aplicar els resultats».

3. Objectius i preguntes de recerca

Aquest treball, que es proposa contribuir a establir un marc de referència per poder concretar criteris d'avaluació referents a la creativitat dels discursos escrits (en la didàctica de la llengua i la literatura), parteix de nombroses reflexions que la investigadora-professora s'ha plantejat durant la seva tasca professional diària, com ja s'ha comentat anteriorment, i que es presenten en cinc objectius de recerca, amb les preguntes corresponents.

1. Aportar un marc teòric de referència que permeti relacionar la creativitat i l'avaluació des de la didàctica de la llengua i la literatura
 - a) Quins elements dels estudis de la creativitat cal tenir en compte en la didàctica de la llengua i la literatura?

2. Conèixer les creences d'una mostra d'alumnes, professors i experts sobre l'avaluació de la creativitat a l'aula de llengua i literatura.
 - b) Quines són les creences que es tenen a l'aula de llengua i literatura sobre l'avaluació de la creativitat en produccions escrites?



3. Comprendre les actuacions avaluatives d'alguns estudiants i professors a l'aula de llengua i literatura.

c) Com s'avalua la creativitat a les aules i als certificats oficials de llengua i literatura?

4. Identificar els indicis creatius que es poden avaluar a les produccions escrites en un context d'ensenyament i aprenentatge.

d) Quins factors condicionen la creativitat de les produccions escrites en un context d'ensenyament i aprenentatge?

5. Establir un marc d'actuació didàctica per desenvolupar la creativitat en les produccions escrites.



II. Marc teòric

«Les activitats d'avaluació haurien de deixar els alumnes millor equipats per afrontar el proper repte» (Figueras, 2001).

Per emmarcar els estudis sobre l'avaluació de la creativitat s'ha distribuït el capítol en tres parts: la creativitat, l'avaluació i la relació entre ambdós conceptes per explorar-ne la relació amb les produccions escrites. En concret, es volien indagar els conceptes per separat des de diversos àmbits per entendre millor l'avaluació de la creativitat en el camp que es volia aplicar: la didàctica de la llengua i la literatura. Establir una base teòrica permetria interpretar la part experimental (capítols IV i V) amb garanties i alhora ajudaria a aconseguir formular conclusions que poguessin informar de la pràctica a les aules de llengua i literatura (capítol VI).

1. La creativitat

«Cap concepte de magnitud important (com la noció de creativitat) suggereix *ex nihilo*. En general, aquest tipus de concepte constitueix el resultat d'un conjunt molt complex de sedimentacions i adherències semàntiques que sovint es perden en el temps» (Sáez, 2006:23). Tanmateix per al nostre estudi fou necessari conceptualitzar la creativitat, encara que segons Ausubel (1968) sigui un terme imprecís, ambigu i confús en la psicologia i en l'educació, per tal de poder-la vincular posteriorment amb l'avaluació. No es coneixen gaires estudis sobre l'avaluació de la creativitat, per la qual cosa amb aquest primer apartat es pretenia indagar sobre les teories relacionades amb l'adquisició de la creativitat per posteriorment comprendre millor la manera de valorar la creativitat en les produccions escrites.

1.1. Definició de la creativitat

Durant molts anys diversos autors han intentat trobar una definició del terme creativitat, fet que ha provocat la comparació amb altres conceptes com el d'intel·ligència. Tot i així, no s'ha arribat a un consens per definir cap dels dos termes, però hi ha força unanimitat a considerar la creativitat com un constructe multidimensional i de significat plural, que representa la interacció o confluència de múltiples dimensions i que fa referència a un concepte polisèmic. Així doncs, hi ha confusió perquè «tenim definicions operatives de la creativitat, però no

una definició conceptual» (Monreal, 2000) que aconsegueixi determinar els factors que componen el terme.

La creativitat sol associar-se amb conceptes com originalitat, novetat, èxit i transformació tecnològica i social. Sovint està supeditada a criteris històrics i estadístics, a cànons objectius poc precisos, i a factors subjectius, relatius al procés de producció i valoració. A més a més, acostuma a estar present en la majoria d'àmbits: educació, publicitat, cultura, economia, arquitectura, per remarcar una qualitat personal; i, fins i tot, com una forma de viure i actuar. Actualment, sobretot, la creativitat és una de les capacitats més ben valorades al món professional i la seva utilitat sembla ser reconeguda també per als adults i per als infants. Així doncs, al llarg dels anys la creativitat s'ha volgut aplicar, potenciar i desenvolupar des dels múltiples llenguatges i intel·ligències, en totes les àrees i disciplines de l'activitat humana, des dels primers anys fins a la vellesa, ja que la seva finalitat ha estat sempre l'autorealització plena del jo.

Per entendre la creativitat cal remuntar-se als estudis primerencs com el de Heinelt (1974) que reflecteixen una definició bàsica de la creativitat: aquesta és sobretot un assoliment cognitiu, d'acord amb l'origen etimològic de la paraula. «Creativitat» prové del llatí «creés», que significa *crear, aconseguir, produir o causar*. També es relaciona amb la paraula llatina «creixere», que vol dir *créixer*. De manera similar, la creativitat implica crear una cosa nova i/o trobar una idea nova, per aconseguir efectes addicionals, com una ajuda per resoldre un problema o una tasca. Per això, la creativitat sempre es contempla en el context de la creació d'un producte final innovador.

«La creativitat és la capacitat de produir treballs tan nous (originals o inesperats) com adequats (és a dir, útils i adaptables per superar les limitacions de la tasca)» (Sternberg, 2007:3).

És a dir, creativitat significa alguna cosa nova que abans no existia, tot i que a la Grècia clàssica no s'usava el terme *creativitat*, sinó que s'utilitzaven termes més propers a *fabricació*. Consideraven que els artistes no feien coses noves,

sinó que imitaven les coses que ja existien per naturalesa. Plató, a la *República* es preguntava si un pintor fabricava alguna cosa, i es contestava: «és segur que no, simplement imita». La diferència entre artista i creador era clara: mentre que el concepte de creador i creativitat implicava llibertat d'acció, l'artista i l'art pressuposaven una subjecció a una sèrie de lleis i normes. No obstant això, els grecs no associaren els poetes amb els artistes, sinó que pensaven que el poeta portava un nou món a la vida a partir de la inspiració i l'entusiasme.

En el període cristià, però, canvià el concepte de creativitat, ja que les doctrines teològiques l'entenien com un fenomen aliè a la persona, en el qual la divinitat era la transmissora de la inspiració (Sternberg, 2005). L'expressió llatina vulgar de l'antiga Roma *creator* s'utilitzà com a sinònim de pare o fundador (que tenia un cert paral·lelisme amb l'expressió *facere* i designava l'acte que Déu realitza creant a partir del no res) i es deixà d'aplicar als artistes (Tatarkiewicz, 2004).

Al segle XVIII l'Acadèmia Francesa concebí la separació total entre la tècnica i la producció artística, malgrat que la idea de creativitat de l'ésser humà es trobà amb tres nivells de resistència. Primer en la lingüística, on l'expressió *creació* es reservava a l'ús contemporani d'*ex nihilo*; segon, filosòfica, la creació era un acte misteriós; tercer, d'origen artístics, els artistes de l'època estaven subjectes a les regles i la creativitat semblava irreconciliable amb les normes.

Durant el Romanticisme, els escriptors foren conscients de la seva independència, llibertat i creativitat pròpies. És a partir d'aquesta nova concepció de pensament i acció que s'introdueix la idea de creació, entesa com a capacitat humana per generar novetat artística que parteix de la memòria col·lectiva. Des de la filosofia i l'art es feren servir termes com *inventiva*, *imaginació*, *intuïció* o *ingeni* per referir-se al fenomen.

En aquest moment, «es dibuixa un cert mite del creador, de la creació i de la creativitat» (García, 2006:44), perquè «la idea de creativitat experimentà un notable enriquiment i certa transformació per part de l'anarquisme». Aquest moviment fa que el concepte arribi a l'àmbit artístic que «deixa de tenir una

dimensió individualista, d'exclusivitat i elitista, i comença a parlar-se de creativitat popular» (García, 2006:44). Alguns qualificatius com *bogeria*, *excentricitat* i, fins i tot, *patologia* acompanyen el terme, el qual comença a aparèixer en obres escrites. Costa (2008:14) destaca en les obres de Ramon Llull, *Ars Magna* (1308), «l'esforç per realitzar aquest mite de la humanitat: la màquina d'inventar». Però no és fins a l'any 1950 que es manifesta l'interès pel concepte *creativitat*, quan Guilford descriu que la creativitat es limita a les aptituds característiques de les persones creadores.

Al segle XX la paraula *creació* s'aplica a altres camps de la cultura i es comença a parlar de creativitat en el món de la ciència, la política i la tecnologia. El tret principal que pot diferenciar el fet de ser o no ser creatiu, sigui quin sigui el camp de treball, és la novetat. Potser és el primer identificador de la creativitat: el fet de crear una nova combinació o reorganització dels elements existents. Goethe (1808) ja descrivia l'home «com un ésser que dóna forma a allò amb què entra en contacte». L'artista forma noves relacions a partir dels elements que la realitat li suggereix i connecta estructures mentals per expressar un estat emotiu mitjançant una forma.

Aquesta idea es recull a la majoria dels diccionaris actuals, en els quals s'entén la creativitat com una invenció, enginy o talent. «La creativitat és una disposició a crear que existeix en estat potencial en tots els individus i en totes les edats» (Leboutet, citat a Sabag, 1989:3) o la «capacitat de crear (segons el *DIEC*, 2015) amb l'intel·lecte o la fantasia (afegeix el *diccionari.cat*, 2015)». Tot i així, el problema de la manca d'una definició¹ universal del terme pot raure en el fet que quan s'ha investigat sobre creativitat, cada autor ha posat l'èmfasi en un dels aspectes o components del fenomen: la persona, el producte, el procés i el

¹ Com que hi ha moltes classificacions de les definicions de creativitat, a l'annex 1 es pot consultar un recull de les definicions més rellevants en pedagogia, partint de la classificació de Saturnino de la Torre (1995:271-273), però ampliada i amb un criteri diferent de classificació: les definicions segons si defensen que la creativitat és una capacitat, una actitud, un procés, forma part de la intel·ligència, soluciona problemes o genera novetats.

context. I no s'han fet estudis basats en els diferents camps d'aplicació de la creativitat segons cada disciplina (didàctica, psicologia, etc.) i les etapes d'edats (nens, adolescents i adults). En aquest sentit, és interessant la classificació de la definició de la creativitat que proposa Huidobro (2002):

— Des del punt de vista de la persona, la creativitat és una constel·lació o combinació de característiques que capaciten la persona per a un ús òptim de la metacognició.

— Des del punt de vista del procés, la creativitat seria un procés cognitiu (flexible i reflexiu) que comença amb la necessitat d'interpretar una situació que suposa una fallida o buit en el funcionament o coneixement sobre alguna cosa, per la qual cosa s'inicia la generació de solucions, que es van comparant successivament amb una meta, i es continua fins executar una sèrie de mesures que aconseguen donar resposta a la sentència o omplir el buit.

— Des del punt de vista del producte, la creativitat consistiria en «la producció d'alguna cosa nova i adequada, que solucioni un problema que era vague o estava mal definit, encara que suposi rarsa estadística i una transformació radical d'un estat anterior. A més, aquest producte ha de tenir suficient transcendència i produir un impacte».

— Des del punt de vista del context o ambient, la creativitat es manifesta en la sèrie de circumstàncies que envolten la persona i el producte creatiu. Es caracteritza per tenir disponibilitat de recursos econòmics, formatius i culturals, i pot comptar amb la presència de models als quals imitar. Com també per un entorn familiar i social sense obstacles, ja que afavoreix i reconeix les conductes individualistes, innovadores i creatives, aquelles en què l'estudiant no exerceix una pressió excessiva per obtenir èxits prematurs.

Huidobro (2002) finalitza confeccionant una definició integrada del terme creativitat: «concepte que ha sorgit en la bibliografia per la "necessitat" d'explicar l'aparició de productes que suposen una transformació radical d'un estat anterior, la qual cosa porta a inferir l'existència d'una persona que

posseeix una constel·lació de trets intel·lectuals, de personalitat i motivacionals que el capaciten per utilitzar la metacognició d'una manera òptima». I afegeix «cal un talent específic: sense observació no hi ha Newton, sense imaginació espacial no hi ha Picasso, sense analogies no hi ha Valery, sense memòria musical no hi ha Mozart» (Huidobro, 2002, a partir d'una cita de Romo, 1997).

Altres autors, com Gervilla (1980) centren les seves definicions en el resultat o producte del fet creador, donant una definició integral, on la creativitat és la capacitat humana de produir continguts mentals de qualsevol tipus que, essencialment, poden considerar-se com a nous i desconeguts per a aquells que els produeixen. Paredes (2005) suggereix que la creativitat és la capacitat de veure noves possibilitats i fer alguna cosa al respecte. Quan una persona va més enllà de l'anàlisi d'un problema i intenta posar en pràctica una solució, es produeix un canvi. La creativitat és el procés de presentar un problema a la ment amb claredat, ja sigui imaginant, visualitzant, etc. i després originar o inventar una idea, concepte, noció o esquema segons línies noves o no convencionals per obtenir resultats.

També Pardo (1993) creu que la creativitat és «l'activitat mental productora d'alguna cosa nova, ja sigui per extrapolació d'idees, per fecunditat pragmàtica o per implicació semiològica. El concepte de creativitat, des d'un punt de vista operatiu, quedaria configurat pels models i procediments d'estimulació de la creativitat». I, anteriorment, Parnes i Harding (1962) ja hi estaven d'acord a considerar la creativitat com la «capacitat per trobar relacions entre idees que no estaven relacionades anteriorment i que es manifesten en forma de nous esquemes, experiències o productes nous».

És a dir, després de tot veiem que aquest constructe multidimensional que anomenem creativitat no és tant un substantiu, com un adjectiu que qualifica: persona, procés, producte i context. La creativitat d'una persona sorgeix de l'aprenentatge-ensenyament i de la capacitat per utilitzar la metacognició amb eficàcia. No considerem, com Huidobro, que la creativitat es desenvolupi com a resultat de tenir més talent o més intel·ligència, sinó que és una habilitat que

tots posseïm i que es pot fomentar, tal com es pot observar a les pràctiques d'aula presentades al capítol V.

Així doncs, per rebutjar enfocaments reduccionistes, podem citar dues analogies proposades per De la Torre (2003) que permeten evitar reduir la realitat de la creativitat a un altre fenomen que es consideri més real. La primera evidència que el procés creatiu ajuda a avaluar el producte final, li aporta qualitat: «la creativitat, igual que el vol de l'au, està en l'acció continuada. Si tractem de descriure en què consisteix el vol mitjançant imatges estàtiques difícilment arribarem a copsar el seu funcionament, ja que és el moviment el que el defineix».

I l'altra similitud que exposa clarament aquesta visió i la interrelació creativitat, educació i docència és que la creativitat forma part de tots els membres que la volen copsar i del lloc on es produeixen. «Hi ha alguns trets que augmenten la probabilitat de tenir un accident, però habitualment no podem explicar els accidents de cotxe basant-nos únicament en les característiques del conductor. Hi ha massa variables diferents que intervenen: l'estat de la carretera, l'altre conductor, la situació del trànsit, la meteorologia, etc.».

Els accidents, com la creativitat, són «propietats dels sistemes més que dels individus» (Csikszentmihalyi, 2006, 1996:66). Això indica que ja no dependria tant d'«habilitats innates o trets de la personalitat» (Amabile, 1996), sinó que cal contextualitzar per comprendre millor on es produeix la creativitat. «Estar més ben equipat per investigar la creativitat històrica i quotidiana, i obrir un món nou d'oportunitat per influenciar en el comportament creatiu» (Glaveanu, 2010: 84).

Per tant, tots els elements són claus per l'avaluació de la creativitat de les produccions escrites en un context d'ensenyament, però sembla que el producte és el focus central. És on conflueixen tots els aspectes de la creativitat, és a dir, a la producció escrita es pot veure reflectit el procés creatiu, l'ambient on s'ha realitzat, el moment històric i social, l'estat de la persona quan ha escrit el text i la connexió que vol establir amb el lector. De fet, el producte

es podria considerar un indicador de la qualitat que es pot adquirir durant el procés d'escriptura (Verderi, 1998:27).

1.2. Teories sobre la creativitat

Malgrat haver-hi pocs estudis sobre la creativitat en la didàctica de la llengua i la literatura, nombrosos investigadors des d'altres disciplines recopilaren els estudis de la creativitat (Veraldi i Veraldi, 1979; Taylor i Getzels, 1975; Landau, 1987; Taylor, 1988; Romo, 1997; Runco, 1997 i 2007; Velasco, 2007; Kahl et al., 2009). Totes les recerques que s'han fet en d'altres àmbits poden servir d'ajuda per desenvolupar la creativitat al nostre camp d'estudi, tot i que la investigació psicològica és la que ha esmerçat més esforços per «explicar i establir el concepte de creativitat» (De la Torre, 2008:3).

Probablement, com ja s'ha comentat anteriorment, l'origen de desacord que existeix sobre el concepte de creativitat pot estar en la gran dispersió d'investigacions (Khatena, 1978) en diversos àmbits, la qual cosa ha provocat que els objectius de les definicions tinguessin punts d'interès diferents i una visió multifactorial. Per ordenar el focus de la creativitat a les produccions escrites, en aquest apartat es presenten les diverses teories existents sobre la creativitat segons la proposta de Zelina (1992): les que es refereixen a la persona, al procés, a l'ambient o al context i al producte.

«La tendència a la creativització és un procés a través del qual alguna cosa, que pot ser subjecte, objecte, figurativament un instrument, relacions socials i condicions, es converteix en creatiu» (Zelina, 1992).

1.2.1. La persona creativa

L'interès per entendre l'adquisició de la creativitat ens portà a voler conèixer els estudis sobre la persona creativa, ja que no considerem que la creativitat d'un escrit estigui determinada per la persona que escriu, però sí que és important descobrir si hi ha factors biològics que determinin la creativitat, i en conseqüència, saber si es pot desenvolupar a les aules. Tanmateix, durant

anys s'han associat diverses causes per considerar una persona creativa: factor innat (model biològic), del subconscient, (model psicoanalític), que és propi d'un geni (model mixt), de la personalitat (model constructivista) o de la intel·ligència (model cognitiu).

Els articles consultats evidencien que al llarg de la història s'han postulat tres punts de vista relacionats amb la persona per tractar aquest concepte: l'intel·lecte, la personalitat i l'autorealització. El primer, la relació de l'intel·lecte amb la creativitat, Guilford (1950)² descrigué que la creativitat es limita a les aptituds de les persones creadores, per la qual cosa volgué basà la seva proposta a demostrar que la creativitat i la intel·ligència són qualitats diferents³. Segons la teoria cognitiva només amb un mínim coeficient intel·lectual i amb el coneixement previ sobre el tema es pot ser creatiu.

A partir de la teoria de Guilford (1950) es realitzaren diversos estudis al voltant d'aquest concepte, sobretot als Estats Units d'Amèrica i a Europa. En el nostre continent, les primeres aportacions les féu Galton (1869), amb els seus estudis basats en els individus dotats de "genialitat". Investigava si el factor hereditari influïa significativament en el comportament del creador. Paral·lelament sorgiren investigadors com Wallas (1926), Hadamard (1945) i Ghiselin (1985), els quals realitzaren estudis de tipus anecdòtic sobre la producció de genis creadors. A partir de les seves investigacions, Wallas plantejà que el procés creatiu no pot ser considerat una forma particular de comportament, exclusiu de determinats éssers humans.

També Freud (1958) defensava que la creativitat es produïa en interrelació entre la intel·ligència convergent i divergent. En concret, considerava que la

² També Duncker (1935) i Wertheimer (1945), com Guilford (1950), intentaren consolidar el concepte i proposaren la creativitat com una funció de l'esperit humà, creador de grans realitzacions basades en el pensament.

³ Guilford s'encarregà de separar els factors de l'intel·lecte en pensament convergent (generació de nova informació que depèn de la coneguda; pensament que vol trobar una resposta "correcta" a un problema) i divergent (generació de nova informació que pot dependre mínimament de la informació coneguda, i la resposta a un problema pot ser les solucions que sorgeixin). Posteriorment, De Bono (1970) desenvolupà la teoria del pensament lateral i vertical.

creativitat havia de ser interpretada com el procés de comportament creatiu entre el jo i el grup. En aquesta línia, en l'àmbit de la sociologia, Gleveanu (2010) agrupà la teoria de la creativitat en tres grups, en referència al subjecte d'estudi que s'elegeix: "ell/a" englobaria les visions reservades a figures referencials o emergents; "jo", en les quals el subjecte s'apodera de la capacitat creativa; i "nosaltres", s'entén la creativitat com un «procés que s'estimula de transaccions entre un mateix i els altres, en un mateix entorn» (Stein, 1975).

Aquestes teories ja no consideren al creatiu com un geni: «una persona que resol problemes amb regularitat, elabora productes o defineix qüestions noves d'un camp que al principi és considerat nou, però que al final arriba a ser acceptat en un context cultural concret» (Gardner, 1993:53). Prado (1987) i Gardner (1998) descriviren la creativitat com una habilitat de diferents camps (lingüística/literari, icònic/plàstica, corporal/dramàtica, sonora/musical i lògic/matemàtica) que s'aconsegueix a partir d'un creador total (multiexpressivitat, art, comunicació, tecnologia i organització).

Aquests autors proposaren desenvolupar la creativitat des de les múltiples intel·ligències, ja que defensaren la importància del llenguatge total. I hi incloïen diversos àmbits: comunicació, ensenyament, organització, arts i política. Com ja esmentava Piaget (1969), el qual considerava la creativitat com una part de la intel·ligència, les diferents formes de coneixement condueixen a formes elevades de pensament. Per aquest autor la creativitat formaria part dels processos d'assimilació i acomodació dins del desenvolupament cognitiu, els quals impliquen transformacions subjectives de la realitat, a partir d'integrar nous elements als esquemes mentals preexistents.

També per a Debesse (1975), el pensament creatiu era una activitat intel·lectual diferent de la intel·ligència avaluada per un coeficient intel·lectual. Considerà que es podia aplicar en qualsevol àmbit i que no estava reservada a una elit de creadors, sinó que la democratització de la creativitat corresponia a una necessitat social. A l'aquest plantejament, Passow i Tannenbaum (1978) hi afegiren que era l'habilitat o una aptitud per descobrir respostes noves i insòlites per a la solució d'un problema.

Altrament, el segon enfocament filosòfic-humanista que considerarà la creativitat com una de les característiques de la personalitat humana, té en compte aspectes motivacionals, disposicionals o d'actitud, no intel·lectuals. Des de l'inici dels estudis de Garaigordobil (1869) aparegueren diverses teories per explicar la creativitat com a aptitud de creació. Segons Borthwich (1982), es manifesten en moltes formes i en qualitats i intensitats diverses: idea, inspiració, originalitat, innovació, espontaneïtat, productivitat, etc. Fins i tot, Csikszentmihalyi (1996) definí deu trets característics de les persones creatives, però deixà clar que difícilment es troben reunides en una sola persona.

«Si hagués d'expressar amb una sola paraula el que fa les seves personalitats diferents de les altres, aquesta paraula seria complexitat. Amb això vull dir que mostren tendències de pensament i actuació que en la majoria de les persones no es donen juntes. Contenen extrems contradictoris: en comptes de ser 'individus', cadascun d'ells és una 'multitud'» (Csikszentmihalyi, 1996:79).

Paral·lelament al cognitivisme, Sternberg (2005) s'interessà per qüestions motivacionals de l'individu creatiu, intrínseques i extrínseques relacionades amb l'entorn. També els estudis conductistes marcaren la necessitat d'emfatitzar el reforç positiu de les conductes creatives sorgides a l'escola, així com l'estimulació d'associacions d'elements. Per a Marín (1980) la creativitat tenia relació amb la personalitat: la capacitat d'establir ordre entre diferents dades i la capacitat de transformar-les i, d'altra banda, que cada subjecte s'avalués al llarg de tot el procés creatiu (Corbalán i altres, 2003). En la seva manera d'entendre la creativitat, com una conducta espontània, la qual ha de tenir un accent personal i no repetitiu, identificà vuit habilitats que posseeix la persona creativa, que alhora són acceptades per altres estudiosos del tema: sensibilitat per als problemes, fluïdesa, flexibilitat, originalitat, elaboració, redefinició, anàlisi i síntesi (Dabdoub, 1992:4).

La tercera visió de la creativitat, com a autorealització, és defensada pels psicòlegs humanistes, que creuen que la salut humana resideix en el creixement expansiu de la persona. I que l'autorealització és la major font de

creativitat. Maslow (1973) considerà que en tota persona existeix una tendència a la creativitat vinculada al propi desenvolupament ⁴, la qual es manifesta a través de les actituds, processos i activitats de la vida quotidiana. En aquest sentit, establí una distinció entre la creativitat com a talent especial i la creativitat com una forma de realització personal.

Més tard, Rogers (1978) compartí la idea de Maslow de la creativitat, però no només considerà la creativitat com a tendència a l'autorealització, sinó que hi afegí la relació entre la persona i les circumstàncies de la vida i les aportacions d'altres persones. En altres paraules, pensava que les persones que manifesten ser obertes a l'experiència, promouen l'acceptació personal i tenen capacitat per jugar poden ser més creatives. També Storr (1972) afirmà que un individu per ser creatiu ha de tenir accés al seu propi món interior i ser capaç d'exercir-ne control.

En aquest sentit, diversos autors relacionaren la creativitat amb la capacitat dels estudiants per resoldre adaptativament necessitats plantejades per nous productes (Barron, 1988). Campbell (1960) condicionava la creativitat a l'activació de dos mecanismes per generar idees: un capaç de produir variacions àmplies i freqüents i, un altre, amb funció crítica que aporta criteris per seleccionar. En contraposició, Sternberg (1997) i Perkins (1998) consideraren que els creatius no tenen més idees, sinó millors. Nickerson, Perkins i Smith (1985) perceberen la creativitat com el conjunt de capacitats i disposicions que fan que una persona produeixi amb freqüència productes creatius.

Finalment, en aquesta línia, hi ha el model IOE (Imaginació, Originalitat i Expressió) que és fruit d'un treball de Díez, Mateos i Menchén (1974) a partir de la reflexió de la teoria Guilford i del contacte amb Torrance (1983) i Gowan (1986). Segons els autors perquè l'alumne tingui idees creatives cal

⁴ Maslow proposà que la persona tendeix al creixement a causa d'una sèrie de necessitats jerarquitzades que fixà en una piràmide. En la base hi ha les necessitats fisiològiques, després les de seguretat, possessió, amor i autoestima. I dalt de tot hi ha les tendències a l'autorealització, com una forma d'actualitzar les potencialitats de les persones.

desenvolupar la via multisensorial (expressió de sentiments i emocions), intel·lectual (intuïció, imaginació i pensament) i ecològica (identificació i descobriment de la natura i cultura de l'entorn). Creuen que la creativitat és una capacitat que està potencialment en totes les persones per captar la realitat de manera singular, generant i expressant noves idees, valors i significats. Els objectius són la flexibilitat del pensament, l'originalitat de les idees i la fluïdesa d'expressió per desenvolupar els sentits, fomentar la iniciativa personal i estimular la imaginació.

Així doncs, a continuació s'exposen els estudis de més interès en relació al nostre camp d'estudi sobre la persona creativa: biològics i neurocientífics.

1.2.1.1. La teoria del model biològic

D'aquesta teoria, que defensa que la creativitat és innata i que té un component combinatori entre àrees cognitives, semàntiques (fluïdesa verbal) i visuals (imaginació) del cervell (Kounios i altres, 2006), ens interessa indagar sobre la conceptualització del gènere i l'edat en correspondència a la creativitat. D'una banda, segons els estudis relacionats amb la creativitat i el gènere (Liminana i altres, 2010), sembla ser que els homes són més creatius en el raonament i la flexibilitat, mentre que les dones ho són en relació amb la fluïdesa verbal, l'elaboració i la velocitat de resposta (Hennessey i Amabile, 1988).

D'altra banda, respecte a l'edat, els estudis actuals invaliden la proposta de Vygotski (1982), en la qual afirmava que la creativitat no apareix fins a l'adolescència, perquè plantejava que els nivells elevats d'imaginació no poden donar-se sense raonament. Segons les recerques que s'han fet fins al moment, l'evolució de la creativitat adopta una forma d'U, els majors rendiments es troben en l'etapa preescolar, després baixa cap als 9 anys (etapa de «literalitat») i torna a créixer a l'edat adulta. Es considera que l'edat més creativa és dels 35 als 39 anys (Simonton, 1984). En els adults, creativitat és sinònim de productivitat creativa i d'esforç continu (Hayes, 1981).

La capacitat creativa humana depèn més de l'aprenentatge que de la inspiració, ja que el potencial creatiu existeix en tots, segons Epstein (1996) i Aznar (1974). No és un do natural que uns pocs gaudeixen en exclusiva, no hi ha individus mancats de creativitat, només hi ha persones més o menys frenades o calcificades que requereixen aprendre a utilitzar la creativitat i suggereixen que hi ha tècniques per desenvolupar-la. També Barron (1988), incidint amb el valor de l'educació, esmenta que quan els alumnes reben un bon ensenyament són capaços de produir idees i productes que són nous per a ells, alhora que desenvolupen gradualment les habilitats i els trets de la personalitat que són essencials per obtenir nivells més elevats de creativitat.

1.2.1.2. La teoria neurocientífica

Els estudis neurocientífics relacionats amb la creativitat «han aportat un coneixement i potencial de predicció sobre el funcionament de la ment que no té precedents» (Dietrich, 2007:27) i anul·len totes les teories que hi puguin haver sobre la creativitat innata. Segurament per això aquests estudis són d'interès per al màrqueting i sectors de la publicitat, ja que podrien verificar els efectes sobre receptor o consumidor. Així, conèixer el comportament del cervell davant de determinants estímuls, en la presa de decisions o el record de la marca justificaria la necessitat d'aplicar «un model publicitari en base al cervell humà» (Coburn, 1999:47).

Amb el nivell actual de comprensió del cervell, podríem interpretar que la creativitat i la intel·ligència emocional i social són subjacents l'una a l'altra i resideixen molt a prop en el si de les estructures neuroanatòmiques del cervell humà. En concret, es vinculen amb l'escorça prefrontal del cervell (Leibovici-Mühlberger, 2012), la qual es considera l'estructura central implicada en el pensament creatiu i té un paper crucial en el comportament humà socioemocional. Aquesta proposta es basa en l'observació que el flux creatiu, el pensament innovador dins d'un grup (per exemple, en un equip de producció, grup col·laboratiu, grup d'alumnes) així com la resolució de problemes, funcionen molt millor quan els membres del grup també han desenvolupat un alt nivell de capacitats emocionals i socials.

A més a més, existeixen nombroses proves que especifiquen que la creativitat pot ser fruit d'una atenció desconcentrada (Martindale, 2007). El procés de desconcentrar l'atenció sembla concedir a la ment el temps necessari per incubar o desenvolupar punts de vista o idees. És, a més, plausible que aquesta incubació doni els seus fruits, ja que condueix al processament espontani, el qual al seu torn produeix una relaxació de les limitacions. Aquest fenomen força està evidència que l'experiència d'intentar resoldre desesperadament un problema durant hores sense resultat, es soluciona posteriorment en un moment mentre s'exerceixen tasques mundanes sense cap relació.

Un descobriment neurocientífic que pot explicar per què tots els nens neixen com a éssers creatius és el fet que la creativitat sembla estar relacionada amb la capacitat de silenciar la crítica interior. Les parts del cervell que intervenen en l'autocontrol, l'avaluació crítica i el control de la realitat es «desintensifiquen» durant l'activitat creativa, mentre que l'àrea associada a l'autoexpressió s'intensifica. Les investigacions en neurociència cognitiva s'han apropiat a la creativitat a partir dels estudis biològic i psicològic del cervell humà, els quals són tan antics com la ciència mateixa. Concretament, Dietrich (2007) fa una anàlisi de les quatre “desmitificacions”:

1. La creativitat no resideix al pensament divergent (ibíd. 2007:23), com confirmaria Guilford (1970), ja que l'activació d'aquest procés divergent i convergent durant l'activitat creativa queda demostrat per la neurociència
2. L'hemisferi dret del cervell no és responsable de la creativitat. «Els psicòlegs reconeixen avui que això també és una fal·làcia» (ibíd.) i en aquesta línia Whitman i altres (2010) i Dietrich (2007; 2010) ratifiquen que existeix una estreta relació entre ambdós hemisferis durant el procés creatiu.

3. La creativitat succeeix tant en estats d'atenció desenfocada com enfocada⁵. Aquests estats no defineixen el fenomen creatiu, només tindrien més o menys rellevància en funció del tipus de procés creatiu en curs (Dietrich, 2007:26).

4. Els estats alterats de consciència no faciliten el procés creatiu. «No tenen un vincle amb la creativitat, es relacionen segons els tipus específics de creativitat» (íbid.).

Actualment, hi ha estudis de neurociència cognitiva més recents, fets per la Unitat de Recerca en Neurociència Cognitiva de la Universitat Autònoma de Barcelona, que afirmen que no existeix relació entre creativitat i intel·ligència. L'estudi s'ha fet amb diversos músics per comprovar com actua el cervell quan sent la música i, malgrat no haver-se pogut definir bé com es produeix la creativitat, els investigadors conclouen que la creativitat no està relacionada amb el fet de tenir un nivell intel·lectual alt.

A més a més, han trobat cinc mil connexions entre diferents parts del cervell, la qual cosa fa entendre que la creativitat deu estar implicada amb molts processos. Tot i així, Vilarroya (citada a Cornella, Martínez-Ribes i Vilarroya, 2015) confirma que s'ha demostrat que l'hemisferi dret és més creatiu que l'esquerra, perquè s'ha comprovat que les persones que tenen lesions a la part esquerra augmenten la creativitat, i a la inversa. Aquest plantejament seria contrari al de Dietrich (2007), per tant, segurament encara s'ha d'investigar molt en aquest camp.

Així doncs, ens plantejem que la creativitat és un fenomen específic cognitiu, en el qual s'han de considerar les particularitats pròpies de cada estudi. De la mateixa manera que passaria amb la manera d'activar el procés creatiu d'un

⁵ Mendelsohn i Griswold (1964) i Mendelsohn (1976) afirmen que «les diferències individuals en l'enfocament o concentració de l'atenció són la causa de les diferències en creativitat» (Martínez Zaragoza, 2001:75). Una atenció desenfocada es caracteritza per una major amplitud atencional i sumaria més ítems (interns i externs) a la recepció de la informació.

estudiant: «no existeix una estructura cerebral específica, ni un procés unitari, ni cap interruptor màgic que encengui la proverbial bombeta» (Dietrich, 2007:24).

La nostra visió sociocultural del llenguatge i del seu aprenentatge ens fa entendre que l'activitat humana és el que ens fa usuaris del llenguatge amb els altres i en un context que ens determina una intenció, una finalitat, etc. És a dir, la creativitat formaria part de les situacions humanes, que permeten que els textos siguin més o menys creatius, i també com cadascú es situa en aquests entorns (Ribas, 2014). La creativitat com una característica del text es pot presentar de moltes maneres, fins i tot per la seva absència quan interessa no destacar, però es pot aprendre i avaluar.

1.2.2. El procés creatiu

En la recerca, els estudis sobre el procés creatiu poden ser útils per entendre com funciona el mitjà a través del qual l'estudiant elabora un producte creatiu. Els plantejaments sobre el procés creatiu, en els quals ressalta més el procés que fa servir l'individu per enfrontar-se a la tasca que el propi resultat (Sternberg, 1988), associen la creació amb el procés que se segueix en la resolució de problemes. Des d'aquesta perspectiva, les etapes més conegudes que s'identifiquen amb el procés creatiu són descrites per Wallas⁶ (1926) i Patrick (1941): preparació, incubació, il·luminació i elaboració. Aquestes etapes foren provades i acceptades per la psicòloga Patrick (1935, 1937, 1938, 1941), i posteriorment per Eindhoven i Vincake (1952), tot i que determinaren que no seguien un ordre específic.

⁶ Wallas (1926) feia una proposta que serà la base de molts altres autors per definir les fases del procés de creació. Aquestes fases s'originaren en Poincaré que distingia en: fase d'investigació i càlcul, fase inconscient de maduració d'idees, fase de síntesi (insight) i fase de verificació de les idees.

a) Preparació: recollida de la informació, plantejament del problema i utilització dels coneixements adquirits. Preparació d'allò nou dins de l'antic. Seria un primer pas racional.

b) Incubació: activitat inaccessible a la consciència. Es la despreocupació del problema.

c) Il·luminació: moment d'inspiració, intuïció i visió ràpida del problema. La solució apareix en forma d'inspiració.

d) Verificació: es tracta d'elaborar, verificar, comprovar i formular en termes de comprensió per als altres.

Aquestes investigacions marcaran el caràcter dels nous estudis sobre el procés. Les de Torrance i Myers (1976) segurament són les teories més conegudes basades en l'educació escolar i familiar, les quals defensaren que la creativitat era mirar des de diverses perspectives, buscar sempre més d'una resposta, desarticular esquemes rígids i establir noves associacions, entre altres característiques. Torrance (1977:6)⁷ definia la creativitat com el procés de percepció de problemes o buits d'informació, de formació d'idees o hipòtesis, d'avaluar i modificar aquestes hipòtesis i de comunicar els resultats. També, des d'un enfocament sociocognitiu, De la Torre (1985) considerà la creativitat com una capacitat que passa pel procés de captar estímuls, transformar-los i comunicar idees o realitzacions personals sorprenents i noves.

1.2.3. El context creatiu

Una de les assumpcions de partida de la nostra tesi és que la creativitat està condicionada pel context social i cultural (Monreal, 2000), com apuntaren els primers estudis ambientalistes que plantejaren l'educació i el context social com els responsables del desenvolupament de la creativitat. No considerem que la creativitat aparegui per atzar, sinó que els factors ambientals, entre d'altres, poden influir.

Aquests estudis defensaren la soledat com a estat necessari per a una producció en quantitat, però no necessàriament en qualitat d'idees (Vosburg, 1998). Aquesta idea té relació amb la visió de la creativitat reservada a la potestat divina (Reith, 2004:384), que descriu que «qualsevol estudi sobre la creativitat ha de partir d'un coneixement –com a mínim històric– del fenomen de la invenció» (Ricarte; 1999:47).

⁷ Torrance s'ocupà de ressaltar els trets que fan diferents uns individus d'altres per considerar-los creatius: la flexibilitat, la sensibilitat davant els problemes, la redefinició, la consciència de si mateix, l'originalitat i la capacitat de perfecció.

D'altra banda, alguns autors també vincularen la creativitat a la consciència social o a l'entorn social en el qual es produeix i al qual es destina. En realitat, assumir la valoració de les manifestacions creatives d'un estudiant implica l'acceptació social com a criteri o contingut, com també les influències de situacions passades i qualsevol de les formes de co-construir-les. És coneguda també la distinció entre el terme *Creativitat* (amb majúscula) que es relaciona amb la creació artística i *creativitat* (amb minúscula) que és el que tenim cadascú al dia a dia (Villarroya, 2005; citat a Cornella, Martínez-Ribes i Villarroya, 2015).

Així doncs, la realització creativa no només depèn de la capacitat creadora de la persona, ni de l'originalitat o utilitat de les idees, sinó de la consciència social que es tingui de la creativitat (De la Torre, 2003). Feldman i altres (1994) suggeriren que la creativitat funciona dinàmicament, perquè emergeix de tres vèrtexs d'un triangle: l'individu, i els seus talents i interessos; el domini en el qual succeeix la creació; i, finalment, el camp (amb judicis d'experts acceptats culturalment). Consideren que les persones que són grans creadores són aquelles que canvien dominis de coneixement, o en creen de nous.

Finalment, seguint Rogers (1978), la proposta que es relaciona més amb la didàctica, és la que preveu un ambient d'aprenentatge de suport: identificar les necessitats dels individus dintre el grup, reconèixer-les com a forces motivacionals en els aprenents, usar-les com a base per facilitar l'aprenentatge i actuar com a recurs de l'aprenentatge de l'estudiant. Es busca que l'aprenent participi i que se senti implicat en el grup d'aprenentatge per compartir-hi sentiments i pensaments. I així la creativitat es podrà manifestar des d'un altre punt de vista.

«Rogers ha establert una nova manera d'ensenyar, una manera que dóna una importància central al seu paper com a aprenent. Ell assenyala l'autodescobriment en els altres. Primer modela per als altres, com a aprenent, l'expressió oberta de les seves reflexions més profundes. [...] Després expressa les seves incerteses i conviccions, i emfatitza el que és "merament personal" de la natura del seu punt de vista i convida els altres i

escolta les seves reaccions, ell intenta ser literalment un provocador de pensament» (Schön, 1987:92).

1.2.4. El producte creatiu

El producte s'entén com la composició escrita a partir de la qual es pot avaluar la creativitat. Considerem que el producte seria la unió de diversos factors que es reuneixen en una forma determinada i que fan tangibles la valoració de la creativitat. Acostuma a ser més fàcil i atractiu captar els productes amb trets creatius, en lloc dels processos, perquè són tangibles i concrets, com es mostra a les teories que es presenten a continuació.

«Si demanem qualitat en educació, com en qualsevol altre servei, no se sap exactament a què ens referim si no s'especifica el significat a què fem referència: posem èmfasi en els destinataris, els processos, els resultats, les estructures organitzatives, l'aplicació de recursos? S'afirma que en una definició de qualitat resultin tan significatius els elements que s'inclouen com els que es silencien, la qualitat demanda inevitablement l'avaluació» (Sarramona, 2004).

En l'estudi de la creativitat passa el mateix, ja que si es focalitza en el producte, segons la teoria proposada per Sternberg i Lubart (1997), la creativitat es pot comprendre com el resultat de la confluència dels factors creatius, d'una forma integradora, que defineix a partir de sis fonts: processos intel·lectuals, coneixements, estil intel·lectual, personalitat, motivació i context ambiental. En aquesta teoria, no només defineixen la creativitat en relació al producte, sinó que també estableixen tres estils cognitius característics de les persones creatives: el legislatiu, que implica guiar-se per les pròpies regles, procediments o idees (són els inventors i descobridors); el global-local, segons la manera d'enfocar els problemes (de forma concreta o sense detalls); i el progressiu, amb orientació cap a les coses noves, al canvi i a la innovació.

Segons aquests autors, les persones creatives es caracteritzen per ser tolerants a l'ambigüitat, per tenir disposició a superar els obstacles i assumir

riscos, per ser obertes a noves experiències i defensar les seves conviccions. A la vegada que la motivació intrínseca és fonamental i produeix satisfacció personal alliberant l'autoexpressió. De totes formes, tot i que s'accepta que la creativitat pot aparèixer en la vida quotidiana, consideren que rarament es dóna, perquè les persones no estan disposades a invertir-hi temps. I que el coneixement previ que poden tenir del tema pot ser difícil d'utilitzar de forma creativa.

En oposició a les creences de la persona creativa, sobretot als plantejaments de Guilford, Weisberg (1986) refutà la hipòtesi que una persona creativa és un geni, que a més de tenir facultats intel·lectuals extraordinàries, té una personalitat excepcional, per descartar que l'inconscient influeixi en el procés creador. Segons aquest autor, les obres originals no sorgeixen necessàriament de la imaginació o d'il·luminacions inconscients, sinó que són més aviat el resultat d'una sèrie de passos que modifiquen i elaboren el producte creatiu.

Per acabar, Weisberg proposava la creativitat com el descobriment i solució de problemes. En l'estudi que féu sobre les múltiples fases del pensament creador afirmà que situacions distintes exigeixen diferents tipus de pensament creador, però que els processos intel·lectuals que intervenen són els mateixos que en les activitats ordinàries. De fet, considerava que algunes persones tenen unes característiques excepcionals, però que es deuen més a habilitats adquirides i a un alt nivell de motivació, que a una capacitat creativa general. En altres paraules, per ser creativa la solució d'un problema ha de ser nova i resoldre el problema en si mateix.

2. L'avaluació

Com que es tracta d'un estudi sobre l'avaluació de la creativitat, sorgí la necessitat de dedicar un apartat al concepte d'avaluació, de la mateixa manera que es féu amb el de creativitat. Es volgué investigar la manera de tractar l'avaluació des de la didàctica de la llengua i la literatura al llarg dels anys, concretament dels aspectes que poguessin estar més relacionats amb les produccions escrites. La intenció era contextualitzar-la dins del procés d'aprenentatge-ensenyament, per tal d'integrar-la al tercer apartat d'aquest capítol.

«Avaluar és establir criteris i aplicar instruments de mesura, tant de trets psíquics com de conductes o processos, així com també de productes educatius. En aquests tres aspectes, tant l'educador com els estudiants, sempre incidiran en els processos; de forma que es millorin els resultats o productes, tant de tipus cognitiu com afectiu dels alumnes» (Nieto, 2008:206).

L'avaluació pot aplicar-se per comprovar els resultats obtinguts respecte a un objecte o com ajuda a l'aprenentatge. En ambdós casos es busca fer conscient l'alumne dels resultats. En concret, es pot avaluar per millorar una redacció o un discurs, però si només s'avalua al moment final de les actuacions d'aprenentatge i ensenyament, s'acostuma a fer amb l'objectiu de comprovar els resultats obtinguts (Tyler, 1949), sense que es pugui millorar el text. Per tant, tot el procés d'ensenyament-aprenentatge queda condicionat pel model d'avaluació.

Així doncs, per poder avaluar la qualitat d'un producte, és necessari descriure l'objectiu d'avaluació a partir d'una pluralitat de perspectives. S'han de poder seleccionar, descriure, quantificar i mesurar els atributs principals del producte. A més de ponderar, atribuir o determinar el valor o grau d'allò que es vol avaluar. El valor assignat a les coses es fixa mitjançant un judici de valor pel qual es comparen unes qualitats observades amb un criteri d'avaluació

prèviament establert. Cada paràmetre ha de tenir designat el pes en relació el conjunt segons un ordre de referència o escala de valors. I caldrà que l'avaluació reuneixi diverses funcions, com les suggerides per Vega i Ventosa (1993:149-151):

a) Funció optimitzant. L'ús sistemàtic i constant de l'aprenent conduirà a millorar i aprofitar el procés per «anar aconseguint progressivament el màxim de resultats amb el mínim de recursos. En aquest sentit, l'avaluació actua com un mecanisme de selecció i de progressiu refinament».

b) Funció sistematitzant. Quan s'estableix un procedir es «determina l'acció, pel simple fet d'avaluar-se, tendeix a racionalitzar-se i estructurar-se progressivament», la qual cosa permet organitzar, controlar, comparar, difondre i reproduir.

c) Funció adaptativa o retroalimentadora. La informació que es desprèn, l'observació de les mecàniques, la dialògica que provoca conduirà a «una adaptació dinàmica constant» de l'avaluació cap a la consolidació, correcció o eliminació dels diferents elements i estadis.

d) Funció formativa o d'aprenentatge. A partir de la retroinspecció, examinands i examinadors obtenen coneixements. «Des d'aquesta perspectiva, l'avaluació es pot plantejar com un mètode de formació en l'acció».

e) Funció motivadora. Obtenir referències pot incrementar la motivació, si «s'enfoca l'avaluació des d'un punt de vista positiu i constructiu, incidint més en triomfs aconseguits — encara que siguin petits —». També es podria produir en l'avaluador si observa millores en el seu procés i en el del grup.

f) Funció de maduració grupal. Amb el temps s'aconseguirien «efectes de cohesió i consciència que tendeixen a augmentar el rendiment i integració» del grup. També podria facilitar la integració de l'avaluador al col·lectiu avaluat.

g) Funció participativa. Implicar a tot el grup i saber atendre les necessitats individuals, «sempre que es porti a terme des de dins del programa i comptant amb els seus participants, tant en el seu disseny com en la seva aplicació i posterior anàlisi de resultats».

De la mateixa manera que l'avaluació reuneix diverses funcions, també existeixen diversos tipus d'avaluacions, les quals caldrà definir segons els objectius de cada activitat. Per això, a continuació es presenta la definició d'avaluació i els diversos tipus d'avaluacions centrats en el producte escrit.

2.1. Definició d'avaluació

La definició d'avaluació de Tyler (1949), com allò que determina si han estat aconseguits certs objectius, permet no haver de recórrer a costoses i problemàtiques comparacions entre els resultats i els objectius, sinó que s'inclouen les comparacions internes per avaluar els objectius (Stufflebeam, Shinkfield, 1987). Des del moment que l'avaluació fa servir procediments objectius per obtenir una informació segura i imparcial, podem dir que el fet d'avaluar ja està lligat a atorgar un judici de valoració sobre una actuació en concret.

D'aquí que a la tesi es parli indistintament d'avaluació i valoració, perquè aporten valors diferents que ens interessin per igual. És a dir, la valoració implica una posició, una opinió de qui avalua l'objecte en qüestió i també, en algunes ocasions, de la persona que l'ha creat. En canvi, es tracta d'una avaluació quan es determina la meta essencial i es defineix com a bo o dolent el valor d'allò que està sent jutjat.

També l'avaluació té processos afins, però diferents i complementaris amb la mesura, que ajuden a comprendre la realitat: la mesura ens serveix per a la descripció i el coneixement quantitatiu numèric i l'avaluació s'utilitza per ponderar i observar la qualitat i valor. En aquest sentit, l'avaluació (terme i concepte d'aparició recent a la pedagogia) ha estat interpretada com a sinònim de "mesura" al llarg de la història pedagògica, i és en el temps actuals quan

varia la seva concepció. En funció dels avenços que experimenten les ciències humanes, es relaciona l'avaluació amb la formació de les persones i amb les metodologies que hi ha per aprendre (Casanova, 1998).

En els exàmens oficials de llengua s'utilitza el terme mesurar per definir l'acte d'avaluació que permet identificar els factors exposats a valoració de textos o discursos i atorgar-los una qualificació (numèrica o no). En aquest sentit, coincidim, en part, amb la definició d'Ibar (2002), que estableix l'acte de mesurar com una forma quantitativa de conèixer amb exactitud la realitat d'un objecte comparant-lo amb una porció homogènia d'aquest, que es pren com a punt de referència o unitat. Seria la fórmula que inclou tres elements (mesura = observació/unitat x judici comparatiu) per observar la realitat. Després, se suposa una unitat o part d'allò observat, agafat com a quantitat de referència. I es realitza un judici comparant els diversos productes amb els barems de l'activitat per establir les vegades que poden estar contingudes aquelles unitats observades.

En els seus inicis, els instruments dissenyats per a l'estudi de la creativitat s'abocaven a mesurar. Per a Campell (1959) mesurar ja era «l'assignació de números per representar la relació de les propietats commensurables respecte a un patró o unitat de propietats a mesurar. Commensuració que es realitza mitjançant un procés que fonamentalment consisteix en l'aplicació de mètodes o instruments per jutjar la igualtat, o suma de vegades que l'atribut mesurat conté el pes o part d'atribut assignat al patró unitat». També per a Stevens (1946) «mesurar és assignar números a aspectes, objectes o coneixements, conforme a unes regles o unitats escalonades».

Posteriorment, apareixen altres definicions del concepte d'avaluació. Per situar i contextualitzar l'evolució del terme, recuperant l'obra de Blanco (1996:72-74), que va des del 1970 al 1999, és interessant destacar que l'avaluació al llarg del temps s'ha entès com un judici de valors dins d'un procés per investigar el valor o mèrit d'algun objecte. En la seva apreciació més àmplia, l'avaluació consisteix a «delimitar, obtenir i proporcionar la informació útil per jutjar decisions

possibles» (Stufflebeam, 1980:46), en funció d'uns criteris establerts (Coll, 1983; Stufflebeam i Shinkfield, 1987).

Parafraçant Chadwich i Rivera (1991), l'avaluació es fa per obtenir informació rigorosa i sistemàtica sobre una situació amb l'objectiu d'emetre'n un judici de valor. I hi afegiríem integrada dins del procés educatiu amb la finalitat de millorar la producció escrita i orientar l'estudiant. «Avaluar és l'acte de valorar una realitat, formant part d'un procés en el qual els moments previs són els de fixació de les característiques de la realitat a valorar, i de recollida d'informació sobre aquestes i les etapes posteriors són la informació i la presa de decisions en funció del judici de valor emès» (Pérez Juste i altres, 1989). És a dir, l'avaluació és el procediment que defineix, obté i ofereix informació útil per jutjar decisions alternatives (Comité Phi Delta Kappa d'Avaluació de l'Ensenyament Nacional, 1971).

«L'avaluació és el procés d'obtenció d'informació i del seu ús per formular judicis que a la seva vegada s'utilitzen per prendre decisions (Tenbrink, 1988). Es considera que avaluar fa referència a qualsevol procés que es faci per mitjà d'alguna o diverses característiques d'un alumne, d'un grup d'estudiants, d'objectius educatius, de materials, de professors, de programes, etc., a partir dels quals algú té l'atenció de valorar-ne les seves característiques i condicions en funció d'uns criteris o punts de referència per emetre un judici que sigui rellevant per a l'educació» (Sacristán, 1992).

De fet, l'avaluació sempre ha estat considerada una activitat o procés d'identificació basat en la presa de decisions, que té la funció de recollir i tractar dades sobre elements i fets educatius amb l'objectiu de valorar-los primer i prendre decisions sobre aquesta valoració (García Ramons, 1989). Concretament, «avaluar fa referència al procés de recollida i anàlisi d'informació rellevant per descriure la realitat educativa i formular un judici sobre la seva adequació en un patró o criteri prèviament establert, com a base per la presa de decisions» (De la Orden, 1981). L'avaluació és «el procés sistemàtic de reunir, analitzar i interpretar informació per determinar el grau en què els alumnes han aconseguit els objectius instructius» (Gronlund, 1983).

«L'avaluació és com un procés de coneixement que ha de desembocar en un judici fonamental. És un exercici social que tendeix a ampliar el coneixement i la consciència dels individus en aquest procés sobre les seves accions, i ha d'entendre's en referència a la institució, el tipus d'aprenentatge i la noció d'home-societat que es promou. Avaluar és la part inherent del procés d'ensenyament-aprenentatge, parteix del fet educatiu i per tant, està relacionada amb tot el que intervé en el procés: alumnes, professors, programes, metodologia, clima escolar i recursos materials» (Santoyo, 1988).

Altrament, alguns autors vincularen l'avaluació amb el progrés de l'estudiant: «el procés que té per objectiu determinar en quina mesura s'han aconseguit els objectius prèviament establerts» (Tyler, 1983). També Bloom i altres (1985) proposaven l'avaluació com «la reunió sistemàtica d'evidències a fi de determinar si en realitat es produeixen certs canvis en els alumnes i establir-ne també el grau de canvi». Aquesta perspectiva ha permès que en els últims anys l'avaluació formi part del procés de l'ensenyament-aprenentatge. És des d'una perspectiva cognitivista de l'aprenentatge que es considera de màxima importància conèixer el punt de partida de l'estudiant perquè d'aquesta manera l'aprenentatge suposi una constant assimilació i acumulació del que és nou sobre allò que se sap.

D'aquesta tendència apareix la idea que el propòsit de l'avaluació no és demostrar, sinó perfeccionar (Casanova, 1997) i millorar per tal de prendre decisions adequades a través d'una avaluació quàdruple: avaluació del context, dels inputs, del procés i del producte. L'avaluació entesa com alguna cosa més que una qualificació. «L'avaluació és una part fascinant de l'activitat del professor i conté molts conceptes. L'avaluació té com a finalitat que les metes proposades es compleixin amb efectivitat; s'avalua per identificar encerts i errors amb el propòsit de reforçar els primers i corregir els segons» (Cruz, Crispín, Àvila i Caraveo, 1999).

Per tant, com es pot observar, la majoria d'autors coincideixen en el fet que l'avaluació sorgeix del procés que ens permet obtenir informació sobre una fase del producte establert amb una finalitat. Aquesta informació rigorosa i sistemàtica pot servir per obtenir dades vàlides i fiables relacionades amb un text o un aspecte concret de la producció escrita amb l'objectiu de formar i emetre un judici de valor per prendre les decisions conseqüents de corregir o millorar la situació avaluada. El concepte d'avaluació a l'aprenentatge s'entén com l'emissió d'un judici de valor numèric o qualitatiu, per al qual és necessari fixar uns marcs de referència. I implica comparar objectes i resultats, com inclouen a la definició la majoria de diccionaris i també el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988): «l'avaluació és l'enjudiciament sistemàtic de la vàlua o el mèrit d'un objecte».

2.2. Els tipus d'avaluació centrats en el producte

La naturalesa oberta i flexible del Marc Europeu Comú de Referència per a totes les Llengües (MECR) permet disposar d'avaluacions diverses per avaluar qualsevol dels aspectes relacionats amb els textos orals i escrits. Tot i així, variarà segons l'objectiu que perseguim en cada actuació. Existeix l'avaluació directa per avaluar allò que l'estudiant està fent realment. I la indirecta per valorar les capacitats de l'aprenent. O l'avaluació subjectiva, més que no pas l'objectiva que acostuma a tenir una única resposta correcta.

Per avaluar el grau en què s'han assolit els objectius específics proposats en la producció d'un text hi ha l'opció d'aplicar l'avaluació de l'assoliment d'objectius. Es pot fer a través de l'avaluació contínua, que serveix per valorar el procés d'escriptura que s'ha seguit per crear elements creatius. O l'avaluació puntual, que s'utilitza en un producte concret que es vol avaluar en una data determinada, sense tenir en compte el procés seguit per elaborar el text. O l'avaluació de l'actuació per avaluar una mostra de discurs oral o escrit a través d'una prova directa.

També pot ser adequada l'avaluació dels coneixements, per tal que l'aprenent faci evident l'abast dels seus coneixements i el seu grau de domini dels diversos factors que intervenen en les produccions escrites. De la mateixa manera, les autoavaluacions amb llistes de control o escales de valors constituïda per diverses franges poden fer una funció similar: situar l'aprenent en l'assoliment del seu aprenentatge.

D'altra banda, són interessants també les avaluacions només de l'examinador. En l'avaluació analítica, l'examinador ha de considerar separatament els diferents aspectes del text i alhora els diversos factors que componen el paràmetre que es vulgui avaluar. I en les avaluacions basades en criteris, l'avaluador fa una valoració conscient en relació amb uns criteris específics. En canvi, a les holístiques, l'examinador ha de fer una valoració sintètica global i ponderar intuïtivament diferents aspectes per atorgar-li un valor global a la producció escrita.

Aquestes, tal vegada, són les que més s'avenen per avaluar la creativitat. Els tipus d'avaluacions que es contemplen al MECR són les que estudiarem per aplicar a la creativitat, però n'existeixen d'altres que també s'hi poden relacionar. Com, per exemple, l'avaluació del domini de la llengua, quan avaluem allò que algú sap o és capaç de fer pel que fa a l'aplicació al món real d'allò que ha après. I l'avaluació amb referència a una norma, a partir de la qual es classifiquen els aprenents respecte dels altres examinands d'acord amb un ordre establert a partir dels resultats de l'avaluació.

També l'avaluació per categories, ja que en algunes activitats s'utilitza una sola tasca d'avaluació en què es valora l'actuació de l'aprenent en funció de les categories d'una graella d'avaluació. En canvi, l'avaluació en referència a un criteri, es pot fer servir quan l'aprenent sigui avaluat únicament en funció de les seves capacitats en algun paràmetre concret de la producció escrita. L'avaluació en referència al criteri de domini ha d'establir un únic "nivell mínim de competència" sense atribuir graus de qualitat en l'assoliment de l'objectiu establert. Aquest té diferències respecte a l'avaluació per sèrie, en la qual les

tasques d'avaluació aïllades es qualifiquen amb una única nota global segons una escala de punts.

De totes maneres, les dues avaluacions que s'utilitzen més habitualment per avaluar les produccions escrites, segons si es fan durant el procés d'escriptura o de forma aïllada, es detallen a continuació partint d'aquest quadre comparatiu de Casanova (1995:72).

Avaluació formativa (amb procés)	Avaluació puntual (sense procés)
És aplicable a l'avaluació de processos.	És aplicable a l'avaluació de productes acabats.
S'ha d'incorporar al mateix procés de funcionament com un element integrant d'aquest.	Se situa puntualment al final del procés, quan aquest es considera acabat.
La seva finalitat és la millora del procés avaluat.	La seva finalitat és determinar el grau en què s'han aconseguit els objectius previstos i valorar positivament o negativament el producte avaluat.
Permet prendre mesures de caràcter immediat.	Permet prendre mesures a mitjà i llarg termini.

2.2.1. Avaluacions puntuals de les composicions escrites

L'avaluació puntual (sumativa o no) coincideix a grans trets amb l'avaluació tradicional, és la més utilitzada i més coneguda. Es limita, regularment, a establir judicis globals sobre la superació o no de la totalitat del procés didàctic. L'acostuma a desvincular-se de l'activitat d'aprenentatge (Rosales, 1998). Es fa servir habitualment al final de cada període d'aprenentatge, final de curs o en les proves certificatives de llengües. Tot i que també s'utilitza quan una

comissió mixta professor-alumne jutga la reacció que pot provocar un text per decidir si figura o no a la revista escolar, si ha de representar a la classe en un concurs o si s'avalua en grups perquè després l'avaluï un jurat extern.

L'avaluació sumativa és periòdica, freqüent i pot ser molt adient per valorar el producte o el procés acabat; el seu propòsit és determinar el valor d'aquest producte final, si és positiu o negatiu (Chadwick, 1991). La seva finalitat és principalment selectiva i té a veure amb la presa de decisions i control. Si ens referim a l'avaluació final, es pot definir com a sumativa des del punt de vista del professor, però és formativa per a l'alumne, en la mesura que li permet conèixer el grau de la seva preparació per a activitats o estudis que faci posteriorment, malgrat no poder fer canvis del resultat.

En altres paraules, l'avaluació puntual consisteix a mesurar els coneixements adquirits pels aprenents, a partir d'indicar el grau d'assoliment dels objectius i aprofitament de l'alumne en base a un punt de referència preestablert abans de l'inici del curs o d'acord amb el programa d'un examen certificatiu. El docent ha de basar la decisió objectiva d'avaluació en uns criteris coneguts pels alumnes i treballats a classe o bé per uns barems d'avaluació fets per a cada activitat que garanteixin una avaluació objectiva.

No obstant això, en les avaluacions finals de llengua s'hauria de distingir entre una avaluació estàtica i una avaluació per criteris. En el primer cas, s'obté una avaluació que pertany al grup, ja que dóna seguretat i objectivitat a l'anàlisi. Es recullen dades i es busquen les estadístiques de tendència i relació, que es prenen com a criteris de comparació i valoració. D'altra banda, a l'avaluació per criteris, que és la més indicada per les proves certificatives (Cizek i Bunch, 2007), els examinands queden classificats (apte o assolit o no) d'acord amb un estàndard que fixa la nota de tall dels aprovats. El punt de tall és la nota mínima per aprovar on s'estableix l'aprenent fronterer (Puigdomènech, 2005), aquell que obté la nota mínima per aprovar. És a dir, marca la frontera de l'actuació que distingeix els examinands que tenen el nivell de competència mínimament acceptable dels altres.

Es recomana que a les proves certificatives, a banda de les especificacions i els barems amb què es forma els examinadors i es crea el constructe d'avaluació, els examinands tinguin mostres comentades d'exàmens reals. A més a més, d'un model estàndard d'or, perquè examinands i examinadors comparteixin la manera d'entendre el concepte que es vulgui avaluar a través d'un model que mostri el grau que hauria de contenir l'escrit d'aquell paràmetre. De la mateixa manera que han de saber el valor de la nota de tall. El judici del límit del que és bo o suficient dependrà de la determinació extrínseca de l'avaluador que es veurà emmarcat pels barems, les especificacions de la prova, etc. que garantiran les avaluacions homogènies de les produccions; és el que es coneix com a constructe d'avaluació.

El principal problema està en l'establiment de criteris vàlids i unificats en tots els examinadors (López Martínez, Corbalán Berná i Martínez Zaragoza, 2006), la qual cosa fa que la qualitat d'aplicació dels barems depengui de la unificació de criteris dels examinadors a través d'una formació. Així doncs, en les avaluacions finals d'un producte, s'han de garantir tres conceptes bàsics per homogeneïtzar les avaluacions. D'una banda, la validesa, un procediment d'avaluació o una prova té validesa si allò que s'avalua es posa de manifest en el constructe. És el que s'hauria d'avaluar i la informació obtinguda és una representació precisa del domini que posseeixen els alumnes o aprenents que s'examinen. D'una altra banda, la fiabilitat és un terme estadístic que fa referència al grau en què es repeteix el mateix ordre dels candidats pel que fa a les qualificacions obtingudes en dues administracions diferents (reals o simulades) de la mateixa prova d'avaluació.

És important la precisió de les decisions que s'adopten en relació amb un determinat nivell d'exigència. I si es vol fer una mateixa activitat s'haurà d'avaluar i interpretar l'actuació de la mateixa manera, el que es coneix com a "validesa concurrent": s'ha de garantir que una mateixa tasca es pugui avaluar de la mateixa manera en contextos diferents. Finalment, la viabilitat té a veure amb l'avaluació de les actuacions. Els examinands actuen sota la pressió del temps i, per tant, només veuran una mostra limitada de l'actuació dels

aprenents i hi ha uns límits clars pel que fa als tipus i nombre de categories que es poden utilitzar com a criteris.

2.2.2. Avaluacions durant el procés d'escriptura

Molts autors, Thorndike i Hagen (1955:1-9), Cronbach (1981:23-25), Popham (1975), entre altres, coincideixen en la descripció d'unes etapes d'avaluació successives concordants: la primera etapa, centrada en la medició de la realitat psíquica; la segona etapa, basada en el procés de comparació; la tercera, l'etapa de ponderació o control dels resultats per comparació amb uns objectius proposats o per un ideal. Guba i Lincoln (1990:7) afegeixen una quarta etapa, més enllà de l'orientació a la mesura, a la descripció i al judici o control, la que es caracteritza per la negociació. El que Stake (1975) anomena *preordinate evaluation*. A continuació es descriuen les quatre generacions (etapes) d'avaluació:

— Primera generació orientada a la mesura. Es busquen construccions significatives o representatives de la realitat per als avaluadors. Formes per donar sentit a les situacions en què estan interessats.

— Segona generació orientada a la descripció. Es reconeix que les construccions a través de les quals la gent dóna sentit a les seves situacions en la majoria de casos coincideixen amb els valors dels seus constructes. Hi ha pocs problemes per determinar el patró d'avaluació si els constructors participen d'un mateix sistema de valors. El problema és si es pertany a una societat de valors plurals, perquè llavors s'ha de determinar quins valors s'han de tenir en compte, a observar la tendència del col·lectiu com a punt de referència per fixar un criteri de valoració.

— Tercera generació orientada a un judici determinat. Suggereix que les construccions estan inexorablement connectades a algun particular context físic, psicològic, social i cultural, dins del qual s'han format o s'hi refereixen. El context proporciona l'entorn dins del qual la persona viu i a la vegada forma construccions i intenta donar-los sentit. Al mateix temps, l'entorn s'estableix

sense forma fins que la gent interessada en aquesta construcció la configura amb paràmetres, estructures i límits.

— Quarta generació orientada per un criteri negociat. Sorgeix com una forma de crear confiança mútua sobre persones i grups, en diversos camins. Pretenen implicar en l'avaluació tots els interessants i tractar l'avaluat com a ésser humà, no com a subjecte d'experimentació. Pacten el mètode, el mode d'anàlisi, les feines a fer, etc.

Aquestes etapes posen en evidència que existeix un període per crear els instruments de mesura i un altre per escriure un text. Així que es pot fer que l'avaluació funcioni amb les mateixes fases del procés d'escriptura. Es podrien seguir les quatre avaluacions que proposem a continuació en un context d'aprenentatge i ensenyament en què es personalitzi l'avaluació a l'estudiant.

2.2.2.1. L'avaluació diagnòstica

L'avaluació diagnòstica normalment s'aplica abans d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge i/o en moments concrets d'aquests processos. La seva finalitat és determinar el grau de preparació de l'alumne abans de començar a escriure un text amb la intenció d'identificar encerts i dificultats del seu estat d'aprenentatge per orientar les previsions en el futur. S'utilitza per a la determinació de les causes subjacents a determinants errors o dificultats que es vagin produint al llarg del procés instructiu. Aquesta avaluació es realitza per identificar el punt de partida de cada alumne i alhora emetre un judici que constata l'existència o no en l'alumne de les habilitats requerides per a un determinat aprenentatge.

Així, es pretén obtenir informació sobre l'estat de l'estudiant, el procés, el programa o el component per conèixer en quina situació es troba (Chadwick, 1991) inicialment. Es pot fer escriure un text a l'estudiant o fer-li preguntes per conèixer la situació de partida, entre altres, amb la intenció que aquest procés serveixi com a referent per millorar el procés d'aprenentatge. En el nostre cas, si es vol obtenir informació sobre la creativitat que hi ha en la composició dels textos, aquest tipus d'avaluació permet detectar si durant el procés

d'aprenentatge algun punt no ha funcionat adequadament (Rosales, 1998), ja l'avaluació abans de fer el text definitiu dóna pistes del grau que té adquirit l'estudiant al final del procés creatiu.

2.2.2.2. L'avaluació formativa

L'avaluació formativa es caracteritza per aplicar-se durant el procés didàctic d'aprenentatge. La seva finalitat és perfeccionar algun aspecte del currículum educatiu, per la qual cosa s'analitza el nivell d'aprofitament de l'alumne en cada habilitat d'aprenentatge i els diversos errors que es presenten. Pedagògicament en l'avaluació formativa es constata de manera permanent el nivell d'aprenentatge de cada alumne en cada unitat d'aprenentatge, en cada text, etc. Aquesta constatació es pot realitzar a través de procediments d'observació de l'activitat discent o de proves específiques (Rosales, 1998).

Per a l'àrea de llengua, Mendoza i altres (1997) proposen un model d'avaluació formativa que combina l'avaluació comunicativa amb una orientació formativa, ja que se centra a valorar les habilitats que intervenen en les actuacions lingüístiques de la interacció discursiva. A més a més, l'avaluació formativa pot detectar la capacitat comunicativa dels aprenents, en la identificació de fortaleeses i febleses de les actuacions dels estudiants, tant de tipus pragmàtic com estratègic. Aquesta detecció és el primer pas per avançar cap a la construcció de l'aprenentatge (o més aviat la construcció col·laborativa de l'aprenentatge) i implicar en el procés el docent, el propi aprenent i els seus companys.

«L'avaluació formativa suposa fer un seguiment integrat dels processos d'ensenyament-aprenentatge tant a l'aula com fora de l'aula. En el marc de l'aula – entenent l'aula com a un espai on es produeixen interaccions comunicatives i també interaccions més aviat de tipus didàctic entre els diferents participants- caldria centrar-se no tant en produccions aïllades, sinó en la globalitat de la interacció, mirant de plantejar situacions comunicatives reals, és a dir, situacions que es generin davant d'una necessitat de comunicació autèntica. Aquesta necessitat també s'ha de fer palesa fora de

l'aula, on l'avaluació ha de prendre com a punt de mira situacions pragmàtico-comunicatives» (Mateo, 2006).

Aquest plantejament reflexiu no hauria de ser una activitat docent individual, sinó que hauria de ser un replantejament compartit entre docents que treballen de forma coherent vers l'enriquiment mutu de l'estudiant i la potenciació de l'aprenentatge dels alumnes i hauria de permetre crear instruments d'avaluació consensuats. Aquesta implicació també es pot canalitzar mitjançant processos d'autoavaluació i de coavaluació interactiva. Contribueix a desenvolupar una sèrie de capacitats que seran de gran utilitat durant la vida acadèmica i professional dels estudiants, com ara la capacitat d'autonomia, la d'aprendre a aprendre o l'esperit crític.

L'avaluació formativa pot i acostuma a portar-se a terme mitjançant activitats d'aprenentatge, tot i que no està en contradicció amb la realització d'exàmens que s'utilitzen com a instruments per avaluar els aprenentatges. Per tradició pedagògica se separen els exàmens i l'aprenentatge, però «el sense sentit neix de la dicotomia establerta entre el temps per a l'ensenyament i el temps d'exàmens, quedant el temps d'aprenentatge suposat entre ambdós, per més que sigui en els exàmens on els alumnes mostrin i demostrin el que saben» (Álvarez Méndez, 1987:75).

Aquestes actuacions paral·leles sembla que no tingui gaire sentit plantejar-les amb temps d'execució separats per a cada concepte. En aquesta línia, és interessant la posició de Mateo (2006) que contraposa l'avaluació tradicional, que normalment es basa en la utilització de proves per recopilar dades quantificades de cara a poder avaluar els aprenents, i l'avaluació alternativa, que suposa l'ús de mètodes que faciliten l'observació directa del treball dels aprenents i de les seves habilitats.

En resum, Chadwick i Rivera (1991) especifiquen que l'objectiu principal d'aquesta modalitat és fomentar l'aprenentatge dels alumnes i no només mesurar-ne el grau d'assoliment. No es pren com a punt de referència als companys, com seria en el cas de l'avaluació sumativa, i es valora el contingut

segons els objectius establerts. Ens sembla molt interessant el fet de centrar-se en els aprenents –i de forma individual–, ja que implica prendre en consideració les particularitats individuals de cadascú. L'avaluació formativa sense l'avaluació sumativa prèvia pot proposar metes aclaparadores i inaccessibles; sense l'avaluació negociada, es pot convertir en una imposició dels avaluadors.

L'avaluació formativa es fa en relació a una modificació o millora d'un objectiu concret prèviament establert. El criteri d'avaluació és l'objectiu estàndard per aconseguir que es defineix segons el pacte d'avaluació que estableixin professor i alumne. Aquests objectius s'acostumen a plantejar en funció d'unes necessitats o aspiracions, més que d'unes realitats, i per tant es pot córrer el risc de forçar-los. D'alguna manera, es podria dir que l'avaluació sempre és “deformativa”, ja que mou a aprendre les noves formes proposades. També és una avaluació finalista, no intrínseca, que serveix per veure el grau en què s'aconsegueix fer una producció creativa o s'apropa a l'objectiu final, el qual es basa en l'autoavaluació dels alumnes.

2.2.2.3. L'avaluació negociada

A banda de l'avaluació diagnòstica i la formativa, també hi ha la que hauria de ser valorada a través d'una negociació, ja que és un concepte que té a veure amb un grup contextualitzat socialment, culturalment i, en moltes ocasions, amb particularitats individuals dins del grup. Stufflebeam i Shinkfield (1987) la defineixen com «l'estudi sistemàtic, planificat, dirigit i realitzat, amb el qual hi participa tot el grup afectat per ajudar un grup de clients a jutjar i/o perfeccionar un valor i/o mèrit d'una cosa». És per això que aquesta avaluació es basa en la «forma d'establir unes unitats d'avaluació que responguin a l'aparició i interessos de tot un grup de persones afectades pel mateix i en què, per sobre de la simple descripció i fixació d'uns resultats prefixats arbitràriament pels avaluadors, es respecti la dignitat, integritat i intimitat dels avaluats, i a la vegada, respongui als desitjos, ideals i interessos de tots» (Stake, 1975:83).

Aquesta avaluació es pot aplicar si tots els membres de l'acte d'avaluar aprenguessin entre si i l'ensenyament fos un prerrequisit absolut per construir

l'objecte a avaluar. És en aquest sentit que trobem rellevant aquest tipus d'avaluació perquè el procés envolta l'avaluador (o orientador) i el motivador de la creativitat (que es podrien trobar en la mateixa persona) en una relació dialèctica i hermenèutica o en contínua interpretació del context. Es podria donar en casos en què es negociés amb el grup els ítems de la creativitat per avaluar i que el grup consensuadament establís un procés de dades d'observació i d'interpretació (valoració).

Els aspectes socials i culturals són parts integrades del procés i són tan importants com la convenient adequació dels coneixement tècnics. Els resultats depenen del context local i no es pot generalitzar a altres contextos. Per això, s'entén que el procés ha de ser continu, divergent i emergent. No pot ser plenament designat des d'un principi ja que el seu enfocament o enfocaments depenen dels suggeriments dels orientadors i la seva activitat és contingent. Amb la integració del concepte d'avaluació descriptiva i formativa de qualitat, exigida pel grup, i incentivada pel professor, s'arriba al concepte de qualitat total, com a norma d'avaluació dels productes. Però no s'accepta com a criteri la simple subjectivitat (l'arbitrari), se suposa que l'interès comú aporta uns aspectes d'optimització que responen a una realitat i a uns objectius concrets.

2.2.2.4. L'avaluació constructivista

L'última concepció d'avaluació que pensem que caldria contemplar durant el procés d'escriptura és la suggerida per Colén, Giné i Imbernón (2006:39) basada en els principis constructivistes de l'ensenyament-aprenentatge, en la qual «s'entén que l'avaluació no és un fi en si mateix (no s'identifica amb la "qualificació de l'estudiant"), sinó un mitjà pel qual l'alumne millora personalment i professionalment, per a la innovació en el disseny i desenvolupament curricular i la millora del procés d'ensenyament dels docents».

Segons aquesta concepció, l'avaluació ha de ser una font d'informació que permeti ajustar la metodologia i les activitats d'ensenyament-aprenentatge per poder regular l'evolució dels aprenents, i això implica que l'alumne sàpiga en tot

moment què i com s'avaluarà i quins criteris es faran servir, i s'obri una porta a la negociació. Aquests autors, en el cas que l'avaluació formi part del procés d'ensenyament-aprenentatge, proposen que es produeixi en el decurs de tot el procés de forma continuada, des de l'inici fins al final del període, amb diferents enfocaments:

— una avaluació inicial o diagnòstica, amb l'objectiu de situar l'aprenent i detectar els trets diferencials de cada aprenent i del seu aprenentatge autònom de cara a poder ajustar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

— una avaluació formativa que hauria de poder donar indicacions sobre aquest procés tant als professors com als alumnes.

— una avaluació sumativa que, ocasionalment, hauria de proporcionar dades del grau d'assoliment dels objectius programats amb una finalitat acreditativa.

Des d'aquesta vessant podem entendre les avaluacions que s'haurien de produir més habitualment en les composicions creatives que es plantegen a l'aula. Segurament l'avaluació de les produccions escrites en un context d'ensenyament i aprenentatge ha de poder-se oferir amb una doble finalitat: formativa i sumativa, en funció d'on estava situat i on se situa l'estudiant, ja que a més d'intentar que els aprenents assoleixin uns objectius comuns a partir de les adaptacions i les orientacions pedagògiques, l'avaluació hauria de permetre fer una valoració de fins a quin punt s'han produït els aprenentatges en funció del programa.

3. L'avaluació de la creativitat

Els pocs estudis sobre l'avaluació de la creativitat relacionats amb la didàctica de la llengua i la literatura ens feren replantejar la necessitat d'obtenir una fotografia actual dels dos termes per separat (creativitat i avaluació) per interrelacionar-los en aquest apartat, ja que s'han dedicat menys estudis a l'avaluació que a altres facetes de la creativitat (Martínez Pestaña, 2001:245). És per això que la creativitat, i l'avaluació de la creativitat, es caracteritzen sovint per una freqüent falta de rigor en la metodologia que es reafirma amb la heterogeneïtat dels estudis realitzats (Hocevar i Bachelor, 1989).

D'aquesta manera, podríem respondre el primer objectiu que ens havíem plantejat a la investigació (aportar un marc teòric de referència que permeti relacionar la creativitat i l'avaluació des de la didàctica de la llengua i la literatura) i que serviria per desenvolupar els instruments de recerca dels següents capítols dedicats a la part experimental. Aquest apartat del capítol II confereix la base teòrica de la investigació i alhora constitueix el punt de partida dels capítols experimentals.

L'avaluació de la creativitat només és possible fer-la des del producte, adaptant-la segons el tipus de producte que avaluem, tot i que no serà vàlida ni fiable si no està contextualitzada socialment i històricament (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 2006). Per això, és imprescindible entendre que el terme *creativitat* varia en el transcurs de les dècades i que, per tant, no es pot aspirar a l'establiment de procediments d'avaluació sense considerar que els aspectes socials i històrics estan íntimament lligats a la creativitat.

És essencial el plantejament de Ruiz Rodríguez (2003) sobre com es podria avaluar una cosa que no se sap a ciència certa en què consisteix, la qual cosa faria entendre que l'avaluació de la creativitat s'ha vist sempre com un problema de constructe. Sembla que qualsevol treball relacionat amb l'avaluació de la creativitat es presenta com una tasca problemàtica, tal com constaten O'Neil, Abedi i Spielberg (1994:248); Marín (1995:171); O'Neil, Houtz i Krug (1994: 269-270); Plucker i Runco (1998:36); Corbalán i altres (2003:33);

Treffinger i altres (2002); Martínez Zaragoza (2003:73); i Cowdroy i Graaff (2005:507). Contínuament es planteja si es pot ensenyar i mesurar la creativitat, ja que hi ha problemes per validar els resultats (Almeida i altres, 2009). Per això, a continuació es recullen alguns punts que s'han descrit per avaluar la creativitat amb eficàcia i exactitud:

1. Delimitar l'objecte d'avaluació. Guilford (1950:445) ja afirmava que «la recerca de tests fàcils d'objectivar i puntuar ens ha desviat de l'intent de mesurar una de les qualitats més precioses dels individus: la creativitat.»
2. Establir l'eficàcia dels exercicis d'avaluació. Almeida i altres (2009) qüestionaven «l'eficàcia i l'exactitud dels procediments i instruments que s'han desenvolupat per a aquest efecte» i posaven en dubte la viabilitat dels resultats. Si l'instrument no està ben orientat, els resultats que ofereixen no reuniran els requisits de validesa, confiabilitat i, per tant, no seran pràctics ni útils.
3. Oferir la centralitat del valor creatiu a l'educació. Es dedica molt esforç a la presència de la creativitat, però no a l'avaluació (Martínez Pestaña, 2001:245). Hi ha una heterogeneïtat entre els estudis realitzats, i es caracteritzen per una freqüent falta de rigor en metodologia, tècnica i resultats (Hocevar i Bachelor, 1989; O'Neil, Abedi i Spielberg, 1994:248-249).

També es important definir bé el constructe, com s'ha fet a la recerca, per poder-lo avaluar: acotar l'objecte d'avaluació (la creativitat en produccions escrites d'estudiants adults), definir el terme (en aquest cas, la creativitat) i establir els indicadors i els instruments d'avaluació. S'assumeix el producte com el discurs escrit per l'estudiant que conté els elements creatius que són tangibles i avaluable. I es distingeixen les avaluacions de la creativitat durant el procés d'escriptura de les avaluacions certificatives o finals.

El procediment d'avaluació té validesa ecològica (generalitzar el tractament a situacions més enllà de l'estudiada), ja que el seu objectiu és la valoració en

activitats que es realitzen a la vida real. També permet una millor anàlisi dels aspectes qualitius de la creativitat dels textos d'alumnes i una aproximació entre els plantejaments conceptuals i els criteris d'avaluació utilitzats. En cas d'establir-se una avaluació vàlida de produccions, podria estudiar-se la influència que tenen sobre el rendiment creatiu les diferents actituds creatives, trets de personalitat, factors motivacionals, entre d'altres.

Les primeres investigacions en matèria de creativitat (Kaufman, 2009 i Preiser 1976), com ja s'ha comentat, revelaren quatre punts de partida essencials per enfocar el tema coneguts com les quatre P: la persona creativa (característiques dels individus creatius), el procés creatiu (fases dels processos creatius), el producte creatiu (produït com a resultat de les fases del procés creatiu) i la pressió o les condicions creatives de l'entorn (influències externes que promouen la creativitat). D'aquests quatre focus, el producte intuïm que és l'element a partir del qual es podrà avaluar la creativitat, ja que la bibliografia consultada i l'experiència didàctica de la investigadora apunten que serà de l'única manera que es podran fer visibles tots els factors que conflueixen en la creativitat d'un text (ambient, estat emocional de la persona, etc.), tant si es tracta d'un escrit fet de manera puntual com si s'ha seguit un procés d'aprenentatge.

Tot i així, hi ha alguns autors, com De la Torre (2003), considerat un dels autors que ha estudiat més l'avaluació de la creativitat, que afirmen que la creativitat no es pot avaluar, ja que no es poden valorar els sentiments quan es crea una cosa ni la realitat individual de cada persona. Aquest autor creu que si desglossem la creació per avaluar-la perd l'essència. Cada persona té un criteri i, per tant, hi ha diverses formes d'avaluar. Tot i així, De la Torre pensa que hi ha alguna part avaluable: allò que és propi es pot avaluar segons l'edat, la funció, la innovació i l'estètica.

De la Torre i Violant (2006:146-151) distingeixen allò que vol dir avaluar o no la creativitat, la qual cosa és diferent del nostre plantejament de la recerca: avaluar la creativitat no és mesurar, establir paràmetres, controlar, qualificar, certificar, classificar, tipificar, criticar, prejutjar i limitar. Més aviat la nostra visió

de l'avaluació es relaciona amb recollir informació ponderadament, valorar, estimular i ajudar, buscar una millora, comparar, contrastar i informar el subjecte sobre la seva actuació per ajudar-lo a desenvolupar la creativitat.

Des del nostre parer, en el context d'ensenyament i aprenentatge, el producte creatiu es veu definit pel context on s'ha escrit, el procés que s'ha seguit per crear-lo i les influències (internes o externes) que hagi tingut la persona que l'ha produït (connexions d'idees d'altres persones, paral·lelismes en altres àmbits de coneixements, maneres d'actuar davant d'un fet concret, etc). El resultat final de l'acte creatiu és el producte creatiu i hauria de ser l'element per poder avaluar la creativitat, ja que és la manifestació observable que conté els elements que serveixen per inferir si en un discurs escrit s'ha donat la creativitat. De totes maneres, seguint la classificació de les quatre P, es presenten altres perspectives entorn l'avaluació de la creativitat que poden ajudar a entendre la nostra visió des del producte.

3.1. La persona

Diversos investigadors intentaren identificar components o indicadors que fessin referència a la persona creativa, sobretot en referència a la personalitat, la majoria basant-se en Guilford i Torrance: Lowenfeld i Brittain, Yamamoto, Kirst, Logan i Logan, Barron, Taylor, Secadas, Marín, Torre (citats per Violant, 2006). Es buscà dibuixar el perfil diferenciador de les persones creatives per avaluar trets de la personalitat i operacions cognitives com a característiques de la persona identificada com a creativa. «Això s'aconsegueix mitjançant la mesura d'una variable que, no sense ser estrictament d'execució productiva, força el sistema cognitiu a activar els mecanismes que participen en una activitat creativa» (Corbalán i altres, 2003).

Els instruments psicomètrics per valorar la personalitat creativa han patit innombrables crítiques de fiabilitat i validesa (Romo i Benlliure, 2010). Sembla que els tests mesuren adequadament, però que no s'està segur que mesurin el que diuen que mesuren. Ribot (2000) publicà a França el primer assaig sobre la imaginació creadora, Kirkpatrick (2007) féu la primera prova sobre imaginació

infantil a través de taques de tinta i Colvin (1902, citat a Valadez i altres, 2002) intentà avaluar la invenció, l'humor i la imaginació en adolescents valent-se de les composicions escrites.

També es generaren diversos instruments per avaluar diferents característiques de la persona creativa, no només relacionades amb la personalitat. Teppa (2006) associà la creativitat amb les ones que es produeixen quan dormim (ones Z), les quals es relacionen amb la imaginació i la inspiració creativa. Considerà que és un estat d'elevada creativitat i d'aprenentatge accelerat; una espècie de pensament audaç que es posa en contacte amb el subconscient. Té l'inconvenient que és molt probable que entri ràpidament en l'estat RAM del son profund. I comprovà que l'estat Z és molt més creatiu que l'estat α (moment abans d'anar a dormir).

No només es feren intents d'avaluar la persona creativa a partir del pensament que genera, sinó que també es crearen alguns instruments per mesurar la intel·ligència i la personalitat del creatiu. Monreal (2000) donà la possibilitat de considerar la creativitat com un estil cognitiu i proposà el test d'estil psicològic creatiu (CREA), el qual inclou una disposició general del subjecte per a l'obertura i la versatilitat dels seus esquemes cognitius (Corbalán i altres, 2003). Altres autors intentaren buscar els trets característics dels subjectes creatius. Dels autors consultats⁸, citats per Violant (2004), que basen l'avaluació de la creativitat en la persona, els atributs coincidents són: originalitat (curiositat), fluïdesa, elaboració, flexibilitat i emoció (intuïció, entusiasme).

Mesurar l'originalitat o la flexibilitat d'una persona (i no del producte) a partir de la seva producció escrita o oral és complicat, perquè no es disposa de conceptes prou objectius i definits. Els trets de la personalitat no són tangibles,

⁸ Alentar (1988), Amabile (1983), Barron (1969), Corbalán (2002), Csikszentmihaly (1988), De la Torre (2003), Gervilla (2003), Guilford (1950), Huidobro (2002), Logan i Logan (1980), Lowenfeld i Britain (1947), Mackinnon (1965), Marín (1991), Parnes (1980), Sternberg (2003), Torrance (1969), De la Torre (1991), Weschler (2003) i Violant (2004).

però sí que ho són les marques dels trets personals de l'autor que apareixen en un text. Disposar dels textos escrits pels estudiants és la millor opció per conèixer la seva actuació creativa i poder-la valorar, ja que tots tenim característiques que ens permeten poder escriure un text amb trets creatius, com ja es suggeria als estudis neurocientífics del primer apartat d'aquest capítol. Tots som creatius i podem desenvolupar la creativitat en les produccions escrites.

3.2. El procés

És difícil avaluar el procés creatiu, especialment trobar instruments adequats per fer-ho, tant de forma objectiva com subjectiva, però alguns investigadors hi han centrat l'objectiu d'avaluació. Per avaluar el procés (com a objecte avaluat) s'hauria de tenir un instrument que mesurés i indiqués el grau de creativitat adquirit per l'aprenent en cada fase del procés. Per exemple, que valorés quin grau de creativitat s'ha adquirit a la fase cinc del procés i si ha augmentat respecte a la fase quatre.

En realitat, el producte determinaria si en una fase del procés o en l'altra ha variat la creativitat. No importa si s'han seguit unes fases de creació o unes altres, sinó que la rellevància per valorar la creativitat es trobaria en la producció escrita. Cal no confondre l'avaluació del procés amb l'avaluació del producte durant el procés d'aprenentatge i ensenyament. Des del nostre punt de vista, el procés ha d'ajudar l'estudiant a crear la redacció i a avaluar-la, però no considerem adequat que per valorar la creativitat d'un producte s'hagi d'avaluar de forma aïllada el procés com si es tractés d'un objecte. Caldria que el procés de creació servís de mitjà de producció i foment de la creativitat.

Malgrat això, hi ha força intents per avaluar el procés, com el *Test de destresa en el disseny* (TDD). Aquest es dissenyà en el marc del Projecte Intel·ligència de la Universitat de Harvard, l'objectiu del qual era «avaluar els progressos generats pel programa d'entrenament dissenyats per a cada fase del procés creatiu identificats per Wallas» (Ruiz Rodríguez, 2003). Així, doncs, l'avaluació es fixa en les fases del procés descrites per Wallas (1926, vegeu "1.2. Teories

sobre la creativitat”), tot i que el progrés més important en el terreny de l'avaluació del procés és la generació de la cognició creativa com a estil cognitiu. Aquesta línia d'investigació fundada en la psicologia diferencial i la psicologia cognitiva s'interessen per la construcció de models mentals funcionals que permetin implementar aspectes diferencials sobre com transcorre el procés creatiu (Ruiz Rodríguez, 2003).

Quan s'avaluen factors processuals que es posen en marxa durant el procés creatiu (Sternberg, 1988) cal fixar una visió d'un sistema que va més enllà d'un procés personal: la relació interdependent que es genera entre procés-producte, les operacions mentals implicades, les tensions creadores de contracció i expansió, les relacions d'unitat, varietat i accessibilitat i els diferents nivells de creativitat per avaluar els productes. Així mateix, els criteris d'avaluació del procés creatiu queden implícits en el producte, però com a criteris estàtics de la creativitat, per contra del dinamisme que provoca el procés creatiu.

No ens interessa comprovar si les fases que s'han seguit per escriure un text són iguals entre els companys o quina valoració fariem de cada etapa que s'ha seguit, sinó que entenem el procés com el mitjà que contribueix a escriure el text en diferents fases per obtenir dades valorables del producte (no del procés d'escriptura) que es puguin avaluar en plena acció creativa i formativa. I alhora el procés permet aturar el text en moments concrets i avaluar-lo per poder fer créixer la creativitat en el producte que s'avaluï.

3.3. El context

L'objecte d'avaluació més comú entre els investigadors de la creativitat és la persona; després, els productes i, a continuació, els processos de creació. No obstant això, també el context o la pressió que hi ha en l'ambient ha estat objecte de valoració, especialment a l'àmbit social, més que al cultural o històric. La teoria vigostkiana considerà el context o l'ambient on es dona la creativitat d'un objecte de summa importància d'avaluació, tot i que no és l'únic. Sternberg i Lubart (1997) també l'inclouen en la confluència de sis recursos que

relacionaven amb la creativitat: capacitats intel·lectuals, coneixement, estil de pensament, personalitat, motivació i ambient. Tot i així no hem trobat cap investigació detallada dels factors creatius que componen el context.

De totes maneres, l'ambient pot afavorir la producció creativa dels estudiants. L'escenari no sempre pot tenir la mateixa garantia d'èxit per fomentar la creativitat, ja que les característiques de l'aula també la condicionen. Si volem oferir un plus de valor a la creació i a l'avaluació de textos, s'hauria d'estudiar l'aula, com a espai dedicat a l'aprenentatge, i el context educatiu, per esbrinar quines característiques estan relacionades amb l'entorn d'aprenentatge per impulsar a escriure amb creativitat.

«Estem d'acord que l'escola ha d'afavorir l'adquisició i el desenvolupament de les habilitats discursives dels aprenents. Si desitgem ser coherents amb els fins comunicatius inherents al treball pedagògic dels alumnes de llengua i literatura en l'escolaritat obligatòria, s'haurà de començar a entendre l'aula de llenguatge com un escenari cooperatiu de creació i recepció de textos de diversa índole i intenció en el qual s'atengui tant a garantir les destreses comprensives i expressives de l'alumne com a iniciar la reflexió al voltant dels trets formals, semàntics i pragmàtics implicats en els usos verbals i no verbals de la persona» (Lomas, 1996).

El context on es produeix la redacció és essencial per fomentar la creativitat i pot condicionar l'avaluació, però no seria un element únic a avaluar en la producció de textos amb creativitat, es tractaria d'un factor a tenir en compte per la influència que pot tenir a l'avaluació o a la producció de discursos. Els investigadors estudien l'ambient segons si provoca en les persones influència positiva o negativa cap a la producció creativa. I la interrelació amb altres camps, les exigències que posa l'àmbit per la selecció d'allò nou, els moments històrics propicis, les característiques familiars, educatives, socioculturals, etc. Cal diferenciar, doncs, entre allò que s'avalua (la creativitat del producte) i les condicions externes (personalitat, context, ambient, etc.) que poden fer que un producte sigui d'una manera o una altra.

Per tant, des de la perspectiva del context, la creativitat només apareix per facilitar la producció o avaluació de la composició creativa, però no com a factor de mesura. En l'avaluació de la creativitat pensada en el producte, caldria tenir en consideració algunes característiques del context que poden ajudar a fomentar la creativitat, com ara que hi hagi un lloc a l'aula per escriure i que l'ambient permeti desenvolupar emocions. També que les activitats que es proposin evitin que l'alumne es trobi a la zona de confort. Segons Martínez-Ribes (2016), la creativitat apareix quan hi ha una mica d'estrès i cal buscar o oferir situacions noves, perquè l'examinand desenvolupi la creativitat.

En aquesta línia, Henry (2012) planteja quatre condicions importants per a un aprenentatge creatiu que tenen a veure amb la relació que s'estableix entre l'estudiant i el context: necessitat dels reptes (cal un entorn que exigeixi però que també doni suport), eliminació d'estrès negatiu (una ment estressada està dominada per les necessitats primàries), reacció (una resposta d'un expert a una creació motiva, millora l'autoestima i ajuda a distingir el que és bo), i capacitat de viure amb incerteses (centrar-se més en els valors, les habilitats i les actituds que en els coneixements; que allò que s'escriu produeixi un valor d'aprenentatge a l'estudiant).

3.4. El producte

En general, el terme producte s'entén de forma àmplia com un resultat derivat de l'activitat humana, és a dir, en el cas de la didàctica de la llengua i la literatura seria la producció escrita o oral. Però hi ha hagut diverses interpretacions: Stein (1975), Nickerson, Perkins i Smith (1985) assenyalaren que els resultats inclouen els materials que produeixen creativitat ocasional i l'acceptació d'incloure sistemes teòrics, procediments de resolució i estils de vida. Golann (1963) atribueix el producte creatiu a la conducta i a l'individu que la fa possible. Per a Prado (1987), el producte porta el segell del procés que l'ha generat i posa en evidència les qualitats personals del seu autor, matisades i condicionades pels factors ambientals que la circumden.

McKinnon (1962), Ghiselin (1985) i Simonton (1993), entre altres autors, coincideixen en el plantejament que qualsevol estudi de la creativitat ha de partir d'una anàlisi de productes. Tot i que, com reconeix Romo (1983), hi ha dificultats en algunes àrees, sobretot les artístiques, per definir la utilitat del producte. Es pot valorar l'eficàcia d'una obra artística en relació amb els valors culturals i l'impacte emocional que genera a l'observador. Aquest impacte emocional és un indicatiu en què l'examinand ha de fer *anàlisi de l'audiència* (Long, 1990), és a dir, ha de tenir molt clar el destinatari a qui es dirigeix el text que escriurà. Per tant, el producte entès com el text escrit on es poden identificar i avaluar els elements creatius que haurien d'impactar al receptor.

L'avaluació de productes creatius està íntimament lligada a la conceptualització de la creativitat, ja que segons com estigui considerada es podrà avaluar des de diverses dimensions. Per això no hi ha una definició del producte creatiu ni tampoc un sistema d'avaluació del producte, perquè és imprescindible que en cada cas es reculli informació, es compari, es contrasti i es prenguin decisions (Torre, 2003). Els criteris d'avaluació, doncs, haurien d'estar autoreferenciats en els estudiants i personalitzats al tipus de tasca, per tal que puguin ser interpretats i coneguts per tots els membres que hi participen. Treffinger (2003:59-93) exposà diferents objectius per mesurar la creativitat:

«Avançar en el coneixement sobre la natura dels mites i superar conceptes erronis; comprendre i predir la productivitat dels treballadors creatius; conèixer les diverses formes en què les persones exhibeixen la seva conducta creativa; descobrir les característiques dels productes creatius; desenvolupar una millor comprensió dels factors ambientals que faciliten o impedeixen el desenvolupament del potencial creatiu; determinar l'impacte de la instrucció formal en la creativitat mitjançant la comparació de les dades obtingudes abans i després de la instrucció o entre els grups entrenats o no entrenats».

L'avaluació permet interrelacionar l'aprenentatge i el procés d'escriptura, segons el moment i l'objectiu que es vulgui valorar. Així doncs, cal que els elements creatius que es descriguin com a avaluables del producte siguin clarament observables, que hi hagi un plantejament del tema flexible que

permeti respostes originals i innovadores i que la realització del producte no depengui exclusivament de certes habilitats. Alhora és important que els criteris d'avaluació i la manera d'aplicar-los estiguin ben definits: individualment a cada text o respecte a la resta de productes que es dissenyen amb la mateixa finalitat. Alguns autors com Boden (1994) distingien els individus que fan productes nous en relació al que ells coneixen (anomenat P-creatiu) i les persones que són capaces de generar productes nous en relació amb el que es coneix al camp i que són reconeguts com a novetat en l'àmbit corresponent (H-creatiu).

Hi ha diferències entre les composicions escrites d'un examen de certificació d'una llengua que s'avaluen en relació amb la resta de companys del mateix grup (H-creatiu), i els productes com a part del procés creatiu de la composició d'un text a l'aula que s'avaluen de forma individual (P-creatiu). En ambdós casos, s'ha de trobar un marc de referència comú d'avaluació de la creativitat, per a cada persona o grup, nivell i context educatiu a través d'un instrument adequat a cada producte amb la descripció dels paràmetres d'avaluació. La funció dels instruments d'avaluació ha de ser guiar professors i estudiants i que tant uns com els altres adquireixin el mateix grau de compromís. Per assegurar la validesa del judici dels experts (Ruiz Rodríguez, 2003) i homogeneïtzar els criteris d'avaluació, la formació dels avaluadors és clau perquè identifiquin els trets rellevants de la creativitat.

Comparar l'objecte que s'ha d'avaluar amb els graus d'una escala fixada i atorgar-li el valor corresponent és imprescindible perquè l'avaluació es consideri objectiva i fiable. «Avaluar vol dir situar alguna cosa en un punt concret d'una escala de valors. Hi ha escales d'ordre numèric, generalment acceptades i compartides, en un cert sentit immutables, que constitueixen el marc de referència per a les persones que les utilitzen» (Milian, 1994: 109). Però la creativitat no és una cosa fixada i estàtica, sinó que necessita un sistema d'avaluació que sigui conegut i acceptat per tots aquells que han de formar part del procés d'avaluació: què s'avalua, amb quina intenció o finalitat s'avalua, per què s'avalua i en quin context s'avalua.

Per tant, l'avaluació de la creativitat no és un viatge, és un destí mesurable (Young, 1982) perquè «tot el que existeix existeix en certa quantitat» (Thorndike, 1989) i sempre hi ha alguna forma de mesurar-ho, com es mostra als punts que es descriuen a continuació. No creiem que cap dels tests que hi ha per mesurar la creativitat (tests de Guilford, 1950, o Torrance, 1966 i 1974) serveixin per mesurar la creativitat en les produccions orals i escrites. A cada tasca li correspon un instrument adequat (qüestionaris, rúbriques, enquestes, diaris d'aula, interaccions a l'aula, etc.) que s'ha d'adequar al punt de partida de l'alumne i al procés d'aprenentatge, en cas que no es tracti d'una avaluació puntual.

3.4.1. L'avaluació certificativa

Si es vol incloure la creativitat als currículums educatius, també s'haurà de valorar a les proves certificatives de llengües, la qual cosa es podrà fer extensible a qualsevol actuació d'avaluació que només tingui en compte un producte puntual, sense que l'avaluació funcioni com a aprenentatge durant el procés d'escriptura. Aquest enfocament s'orienta en el model de competència comunicativa de Canale i Swain (1980): allò que poden fer els aprenents amb la llengua, no només allò que saben sobre la llengua.

En altres paraules, són importants les capacitats lingüístiques, però també les habilitats que desenvolupen quan fan una producció escrita. L'actuació dels examinands en una prova s'ha de poder interpretar com un indicador vàlid de la seva actuació potencial en un context real (inferència), a partir de tasques que han de ser rellevants i representatives de tot l'univers de situacions comunicatives que els examinands han de poder afrontar.

Quan es facin avaluacions puntuals de la creativitat del producte s'hauria de garantir l'adequació de l'activitat i dels barems d'avaluació a partir d'un pilotatge que serviria per sotmetre a judici els indicadors que es volen avaluar. S'aconsella que el pilotatge es faci amb persones de diferents nivells per garantir que la tasca es correspon al nivell i així també es podran obtenir mostres il·lustratives (mostres comentades i consensuades per un equip

d'experts que determinaran quines actuacions són fluïdes, frontereres i bones). Aquestes mostres poden servir per fixar els estàndards que es volen aconseguir de les actuacions dels estudiants i alhora poden ser útils per elaborar els barems i criteris de correcció que poden servir per formar els examinadors i unificar criteris de correcció.

3.4.2. L'avaluació reguladora

Segurament l'avaluació formativa és la més adequada per avaluar el desenvolupament de la creativitat en textos orals i escrits, ja que es realitza amb la intenció de formar la persona, de tal manera que porta a la consecució exitosa d'objectes d'instrucció: desenvolupament o formació de l'actitud que s'avalua i avaluació per millorar. A banda, l'estudiant coneix allò que es valora, cada membre implicat en l'avaluació (professor, altres alumnes, etc.) assumeix una responsabilitat i aprèn mentre avalua el producte durant el procés d'aprenentatge.

Aquesta avaluació és produïda en el mateix moment que la docència, per la qual cosa pot aportar dades que sustentin una anàlisi d'allò que està succeint, tant des de la vessant del professor com des de la de l'alumne. Així doncs, pot ser un tipus d'avaluació idònia per a la creativitat, perquè l'avaluació forma part de l'aprenentatge del procés de creació. No té sentit, com exposava Barcia (2006), utilitzar una prova d'avaluació de la creativitat de forma puntual o diagnòstica amb aquesta única finalitat, si es treballa a l'aula.

En aquest cas, caldria fer un replantejament perquè la majoria de les proves que existeixen es limitin a mesurar els factors aptitudinals (fluïdesa, flexibilitat, originalitat) deixant de banda els factors actitudinals (curiositat, tolerància, etc.). Cada vegada més autors consideren que s'ha d'apropar l'estudi de la creativitat a totes les interaccions que hi intervenen, com també defensen les teories sistèmiques, les quals es basen en la necessitat d'integrar les diverses disciplines. L'avaluació contínua implica una actitud constant d'observació i indagació, de manera ordenada i sistemàtica, fet que porta implícit un augment de les oportunitats avaluatives de l'alumne a través de l'aplicació de diverses

tècniques i instruments en diversos moments del procés d'aprenentatge de l'estudiant.

En realitat, si existeixen fases per compondre un text també n'hi hauria d'haver per avaluar-lo, la creativitat s'inicia molt abans de la consecució del producte final. Per això, «escriure és una eina d'avaluació més que no pas un procés d'aprenentatge» (Cassany, 1999). A partir de l'escrit l'alumne es troba en capacitat d'emetre judici sobre els seus èxits d'aprenentatge i de reconèixer la necessitat de més temps per assolir els objectius en funció del ritme d'aprenentatge, i segons els interessos.

La creativitat es podria localitzar dins de l'avaluació formativa, ja que «permet localitzar els progressos i deficiències de l'aprenentatge de l'estudiant abans que finalitzi un curs, unitat o lliçó, i indicar correctius per a la millora de les deficiències. Per això, associat al concepte d'avaluació formativa, es troba el d'avaluació contínua, entesa com una forma d'observar i indagar permanentment fins a quin grau s'estan assolint els objectius previstos» (Salcedo, 1987:40).

Segons Ribas (1997:137) «totes les disciplines practiquen l'avaluació formativa, encara que sigui rudimentària i amb un grau molt dèbil de consciència. El que actualment es planteja és la possibilitat de treure més profit d'aquesta avaluació, a partir d'uns plantejaments més explícits i compartits». L'avaluació, per tant, ha de «tenir objectius clars, compromesos per tots els participants; basar-se en diverses produccions de l'aprenent, preferiblement durant un període ampli de temps; servir per animar i millorar les pràctiques didàctiques, i fonamentar-se de manera sòlida en les últimes investigacions en aprenentatge lingüístic» (Cassany, 1999).

Aquest tipus d'avaluació planteja un repte a l'escola i al docent, perquè implica l'observació directa de l'estudiant per tal de poder constatar l'enriquiment de la seva personalitat en totes les facetes de la seva vida. Per això, s'utilitzen instruments com ara els registres sistemàtics i no sistemàtics i llistes de confrontació en funció d'objectius previstos i no previstos que afavoreixin

l'aprenentatge no autoritari i el desenvolupament de processos intel·lectuals creatius com ara l'associació i la imaginació.

No obstant això, convé destacar que per poder avaluar i formar un individu creatiu en un ambient de llibertat es requereixen certes condicions externes a les institucions d'educació que afavoreixin el tipus de formació desitjada. A més, el docent ha de ser coneixedor de les tècniques i estratègies d'ensenyament que fomentin la seguretat, autoestima, autorealització i responsabilitat de l'estudiant. De la mateixa manera, ha d'existir un ambient apropiat i una gamma de recursos didàctics que puguin ser usats d'acord amb els interessos i les necessitats particulars dels estudiants. Un procés d'avaluació creativa com el proposat significaria:

- Partir del concepte de creativitat descrit, en el qual es considera la totalitat de l'individu en un ambient donat i no només les seves destreses intel·lectuals, considerant que tot ésser humà és creatiu i que l'aprenentatge escolar ha d'estimular les bases d'aquesta creativitat.
- Reconceptualitzar el significat del procés d'avaluació en termes del sentit d'un ensenyament per desenvolupar la creativitat.
- Dissenyar instruments que es refereixen a l'avaluació d'aquests processos com ara registres, diaris i llistes de confrontació, en lloc d'utilitzar proves de rendiment i tests estandarditzats.
- Emfatitzar els processos més que els productes d'aprenentatge.
- Certificar resultats d'aprenentatge a partir d'estudis longitudinals d'avaluació contínua i integral sobre processos cognoscitius i de processament d'informació implícits en les accions creatives que desenvolupen els estudiants.
- Considerar que els resultats d'aprenentatge no s'han de referir només a conductes i coneixements observables, sinó a processos de pensament, anàlisi i interpretació, comprensió i solució de problemes.

3.5. El procés creatiu en un context d'ensenyament i aprenentatge

Avaluar el procés d'escriptura no és garantia que es valori la creativitat, però sí que pot ajudar els estudiants a trobar una manera de treballar-la o fer-la

créixer. Entenem que l'avaluació d'un text creatiu si es fa mitjançant el procés beneficia l'aprenentatge de l'estudiant, ja que és una manera de poder resseguir més fàcilment el talent de cada estudiant. També pot ajudar a fomentar la creativitat i alhora fer que l'estudiant en prengui consciència durant les diverses fases del procés d'elaboració de textos creatius. Actualment encara tenen validesa les etapes creatives suggerides per Wallas (1926): la preparació, la incubació, la il·luminació i la verificació, que han tingut adaptacions de Wycoff (1994), De Bono (1994) i Young (1982).

Per vincular aquestes fases amb els processos que s'haurien de seguir per promocionar la creativitat als textos, intentarem fer una adaptació de la idea de Von Oech (1987). Aquest autor proposà la creació basada en quatre fases relacionades amb la divisió que feia de l'estudi del cervell: quatre parts cícliques, dos a cada hemisferi, i entrelaçades entre si⁹, les quals anomenà explorador, artista, jutge i guerrer. Aquestes fases es plentegen conjuntament amb el pensament lateral o De Bono (1991), el qual suggereix que la part dreta correspon a l'emotivitat i la part esquerra, a l'objectivitat. Roger W. Sperry (premi Nobel de Medicina el 1981) estudià que a la dreta es trobarien les imatges com un tot i es reconeixien dissenys sense lògica entre si; i a l'esquerra, hi hauria la informació, fraccionada en seqüències lògiques, per etapes.

Es podria dir que a l'esquerra hi hauria el que diem i a la dreta hi hauria el com ho diem. La banda esquerra és numèrica, lògica, lineal i promou el pensament convergent. La banda dreta és espacial, veu on hi ha les coses en relació amb

⁹ Els estudis de neurociència confirmen que la creativitat exigeix la col·laboració dels dos hemisferis. També aquest estudi és adaptat per Kobus Neething (expert en creativitat i autor del mètode Neethling Brain Instruments i del model Whole Brain Creativity), que considera que la nostra ment és octodimensional: hi ha vuit parts al cervell. Però fa una divisió seguint les quatre figures anteriors a través de dos hemisferis: R (dret) i L (esquerra), dividits en quatre quadrats (dos a l'esquerra L1 i L2, dos a la dreta, R1 i R2) i, en cada quadrant, dos hemisferis, tot i que la creativitat es troba als quatre quadrants. En cada persona serà predominant una de les dues dimensions de cada quadrant i a la vegada un quadrant predominaria sobre els altres.

altres i com les parts formen un tot. És intuïtiva, global i divergent. D'aquesta interpretació, la nostra proposta seria relacionar les quatre fases amb l'avaluació. A la part dreta del cervell, que es considera emotiva, hi hauria les fases de preparació (explorador – preparació de la informació) i incubació (artista - avaluació inicial). A l'esquerra, l'objectiva que seria el naixement de la idea (jutge – avaluació medial) i l'avaluació formativa (guerrer – avaluació final).

3. Jutge – il·luminació – Avaluació medial	2. Artista – incubació – Avaluació Inicial
4. Guerrer – verificació – Avaluació final	1. Explorador – preparació

Adaptació del gràfic de Von Oech, 1987

La investigació moderna de la creativitat segueix aquests principis: pensament marcat cap a un objectiu, anomenat convergent, que porta al camp racional de la lògica (ràtio); pensament marcat pel desig, anomenat divergent, que porta al camp intuïtiu-emocional de la fantasia (emoció, capacitat d'imaginació). En una línia semblant es troben els conceptes proposats per Von Oech (1987) sobre "pensament dur" i "pensament suau". Referint-se a les diferents fases del procés creatiu assenyala que aquest últim, el pensament suau, és més efectiu en la fase d'incubació, quan s'estan buscant noves idees. En canvi, el pensament dur és convenient tant en l'etapa de preparació com en l'etapa d'avaluació, com també en el procés de dur a la pràctica les idees, fins que es converteixin en innovacions.

Basant-nos en la teoria de Von Oech s'inclou l'avaluació de la creativitat a les fases del procés d'escriptura, com es mostra a continuació amb la definició de cada fase adaptada a la composició escrita. Com es pot veure a la figura anterior, en horitzontal, la banda del cervell explorador (crear a partir de l'experiència) i el guerrer (actuar, conservar i revisar) són les parts d'acció i reacció, correspondrien a l'avaluació inicial. I l'artista (imaginar, generar

hipòtesis, trobar significats nous, etc.) i el jutge (avaluar les idees, ser coherent i conseqüent amb les idees que escull i les que no) representen les facultats humanes i es correspondrien a l'avaluació medial i final. Per tant, primer per escriure hi ha l'impuls i després la revisió. Perquè la creació artística és el diàleg entre espontaneïtat i tècnica.

La preparació. És la sintetització i recollida dels materials, l'observació del món i d'una cosa en concret. Es tracta de recollir la matèria primera i digerir la informació sobre el tema, que es pot organitzar en grups per ordre de rellevància, cronològic, etc. En aquesta fase es poden començar a identificar les dades recollides i explorar tot allò que s'està buscant: noves relacions, combinacions i plantejaments. Per preparar-se per al procés creatiu es poden utilitzar mecanismes per fomentar i crear noves idees: col·locar els elements en juxtaposicions impossibles, crear noves hipòtesis, convertir allò clar en problemàtic, transformar allò típic en improbable (o qualsevol activitat proposada per al docent per fomentar la creativitat). Aquesta fase potser donarà com a resultats idees provisionals que després seran l'avançament de la idea, però és imprescindible estimular aquesta fase amb diverses tècniques. Per això, l'avaluació diagnòstica ens pot servir per reflexionar, desenvolupar i avaluar aquesta fase.

La incubació. És la congelació del pensament conscient i la part del progrés natural. Després d'un prolongat treball sobre un tema intel·lectual, la ment no produeix idees noves, es tracta de les mateixes que van i vénen. Guilford (1983) confirmà que la incubació és més un fenomen que un procés. El més comú és afirmar que una part de la ment distingible i diferent del conscient comença a treballar el focus creatiu. Aquesta part denominada inconscient (allò de què ningú està segur) procedeix a examinar i experimentar amb els diferents elements que li proporcionen les dades reunides i estudiades en la preparació. I es pot estimular el procés creatiu de l'inconscient practicant activitats no relacionades. Segons Koestler (1975) només l'inconscient permet a la ment desprendre's d'allò estipulat, «desfer-se de la camisa de força que representa la rutina del costum, sacsejar les contradiccions aparents, ignorar i oblidar allò

aprens i aconseguir, a canvi, una major fluïdesa, versatilitat i credibilitat». Per tant, seria el moment de fer el primer esborrany per elaborar l'escrit (o definir les idees principals per crear-lo) i hi hauria una primera avaluació del procés creatiu.

La il·luminació. Es coneix com l'estadi més ràpid i on es troba l'essència de la creativitat. És la condició *sine qua non* perquè el procés es pugui anomenar creatiu. Alguns autors defensen que aquesta fase d'il·luminació o naixement de la idea clau del producte es produeix com un llamp sobre el creador i és quan arriba la inspiració; en un moment veiem allò que abans no hem estat capaços de veure. I d'altres autors pensen que pot tenir una vida més llarga i que es basa en un procés constant i gradual. Coincidim amb l'opinió de Nora Rodríguez (1988), la creativitat no sorgeix espontàniament, no és sinònim d'una idea que apareix de forma imprevista i que encaixa amb la solució d'un problema. No respon exclusivament a un moment d'intuïció, es necessita que el producte vagi madurant. Es pot fer una avaluació medial que pot ajudar a tancar el discurs escrit.

La verificació. Per una banda, l'aprenent té la confiança que ha trobat la solució, el producte ha arribat a la forma natural. Però en aquesta etapa s'ha de comprovar i verificar allò que ha construït en les etapes anteriors. Aquí hi entraria la por al fracàs, tan propi de les tasques acadèmiques. A la verificació la part creativa s'enfronta amb la realitat i en un text hi ha dues maneres d'analitzar la composició escrita o oral: l'artística i la científica. Per a l'artista, la creació existeix només si tots la poden veure i avaluar. Per al científic, la creació és només vàlida quan així la jutgen en comunitat i l'avaluen al laboratori a partir d'exàmens objectius. En aquest apartat, doncs, és quan es tanca definitivament el text i se'n fa la revisió i reelaboració definitiva.

També inclouria la reelaboració i la revisió, funcions necessàries per a la qualitat i la perfecció de la idea. Per a Gardner (1998) durant la revisió hauríem de ser capaços de tornar al somni original de la història, per tal que el seu focus no es veiés apagat ni la seva ànima reduïda a un exercici convencional.

Revisar ha de ser creatiu, un moment de certesa subtil, de mà compassiva, però amb seguretat. Tan important és la privacitat de la fase de creació com la part de col·laboració i revisió, però necessiten temps diferents. Podem crear art i ciència amb noves maneres d'ordenar allò que preexisteix, perquè el text pot produir emoció i també, segurament, coneixement, però allò que connecta amb el lector és la creativitat, els sentiments; la part creativa.

La idea central és que la creació artística és el diàleg entre espontaneïtat i tècnica. En tots els processos creatius s'ha de disposar d'una guia per al desenvolupament de la creativitat, per la qual cosa cal aconseguir un bon espai, lloc i temps per escriure. A més d'un clima emocional adient a l'aula, tolerància entre alumnes, privacitat i col·laboració en la fase d'escriptura, activació de la curiositat lingüística i coneixement del procés creatiu i d'avaluació. L'escriptura no és un producte ni un acte, sinó un procés creatiu, ja que és el procés d'escriure i reescriure el que dona profunditat i originalitat al text, allò que pot fer que la creativitat aporti valor al text.

En conclusió, l'avaluació apareix com un element inherent al procés de producció escrita. Com posa de manifest Cassany (1999), els escriptors experimentats revisen contínuament els seus escrits i introdueixen així nous plantejaments que afecten la forma i el contingut dels seus escrits. Aquesta és la filosofia que ha de regnar a l'aula creativa. Els esborranys són importants, perquè cada un és una aproximació al text ideal que l'alumne-escriptor té en ment. Tots els textos s'han de poder avaluar en qualsevol versió i els errors han de servir com a passos intermedis per a la consecució del text definitiu.

3.6. Els indicadors per avaluar la creativitat

És imprescindible per a tota avaluació establir uns indicadors o categories de mesura, que s'adaptin a cada tasca didàctica. Aquest apartat es dissenyà per conèixer els paràmetres que s'han relacionat amb la creativitat per poder-los estudiar a la part experimental de la recerca. La majoria d'autors han exposat diversos indicadors per avaluar la creativitat (Marín, 1980), basats en els

primers estudis fets per Guilford (1967): originalitat, flexibilitat, fluïdesa i elaboració.

Alguns estudis han apuntat que els trets que es podrien considerar creatius en un text són originalitat i adequació (Davis, 1983; Newell, Shaw i Simon, 1962; Jackson i Messick, 1973). També la novetat proposada per Ruiz Rodríguez (2003) com «la resposta observable a un problema, que reuneix les qualitats de ser nou al temps i útil per satisfer alguna necessitat, de forma apropiada». Els criteris multidimensionals relacionats amb les característiques bàsiques d'utilitat i originalitat presenten garanties més altes que els altres aspectes (Ruiz Rodríguez, 2003). A més a més, hi ha estudis com els de Taylor (1973), que proposen nivells jeràrquics en els productes creatius que recull Menchén (1998) amb els criteris següents per valorar-los:

- Nivell expressiu: idea original sense preocupar-se per la qualitat.
- Nivell tècnic: producte fruit de bones aptituds.
- Nivell inventiu: noves maneres de veure la realitat.
- Nivell innovador: nous enfocaments alternatius distanciats d'idees establertes.
- Nivell emergent: qualitat d'excel·lència, incorpora principis d'abstracció.

Tot i així, hi ha deu trets que apareixen de forma habitual als estudis i pràctiques de la creativitat i que poden tenir relació amb l'avaluació del producte creatiu, els quals troben citats per Violant (2006): Alentar (1998), Amabile (1983), Barron (1969), Csikszentmihaly (1998), De la Torre (1991), Guilford (1950), Logan i Logan (1980), Lowenfeld i Britain (1947), Mackinnon (1965), Marín (1991), Parnes (1980), Sternberg (2003), Torrance (1969) i Weschler (2003).

1. L'originalitat (innovar i ser responsable del coneixement propi sense repetir o copiar el contingut): idees originals i singulars, novetat, manifestació inèdita, singularitat i imaginació. Guilford (1967) suggeria que era un indicador difícil de definir i el relacionava amb allò que és nou i únic i té valor al nostre context.

Que una cosa ens sembli original implica que és diferent, que no té precedents i ens sorprèn. És possible que la idea general no sigui original, però la forma de redefinir-la, d'enfocar-la, de replantejar-la és el que pot permetre una resposta nova.

2. La flexibilitat (presentar o organitzar un escrit de diverses maneres, replantejar, reinterpretar): reflexió, argumentació, versatilitat i projecció. La flexibilitat s'oposa a la visió estructurada, a la incapacitat de modificar o canviar actituds o punts de vista. Són els nous camins, les respostes múltiples, els diferents punts de vista i la selecció d'allò vàlid que es pot oferir. És la «capacitat de donar moltes respostes a una àrea d'informació determinada i en un temps concret» (Romo, 1987: 86), la «possibilitat de transformar la informació» (Guilford, 1976:19) o «l'habilitat d'abandonar vells camins en el tractament de problemes i portar el pensament per noves direccions» (Romo, 1987: 78). Té molt a veure amb l'adequació i està influenciat per l'eficàcia. Per això, hi ha criteris per la flexibilitat dels productes visuals com:

- Diversitat en les idees desenvolupades a partir de la lectura i interpretació del text.
- Diversitat en la recerca de documentació i de fonts d'inspiració.
- Variació i grau de complexitat de la sintaxi visual.
- Variació i riquesa en les figures retòriques visuals i altres recursos expressius.

3. La fluïdesa i la invenció (saber donar diferents respostes a un concepte): inventiva, definició, anàlisi, abstracció i síntesi. Saber produir idees en qualitat i quantitat de manera espontània, variades. Els nous camins, les respostes múltiples, els diferents punts de vista i la selecció d'allò vàlid que es pot oferir. En definitiva, la «capacitat de donar moltes respostes en una àrea d'informació determinada i en un temps donat» (Romo, 1978: 86).

Per això, s'atribueix que una cosa és nova quan es relaciona amb allò que es coneix fins al moment. L'època i el lloc influeixen a l'hora de considerar alguna cosa innovadora o original. La novetat està lligada a la singularitat que s'assigni

al text i dependrà del referent cultural o contextual en què es produeix la creativitat.

4. La productivitat, el desenvolupament o l'elaboració (aprendre a elaborar discursos de forma autònoma, formalitzar, plantejar, desenvolupar i executar les idees o els projectes): ganes de produir, la transformació de la natura, la redefinició, la reestructuració, el perfeccionament i l'orientació.

5. La sensibilitat: capacitat per percebre i expressar el món en múltiples dimensions (detectar errors i diferències, envers les persones i l'entorn): percepció, expressió, concentració, identificació i empatia. Que la persona pugui identificar les dificultats i traci el camí de la superació.

6. L'anàlisi i la síntesi: l'aptitud per desintegrar en parts un conjunt i descobrir nous elements. Per enllaçar elements diversos que formen un tot innovador. Tot i que per a Guilford aquests indicadors no s'havien confirmat, Lowenfel (1980) l'inclou com a capacitat d'organització, la capacitat d'aprofitar tots els elements amb eficàcia.

7. L'actitud, la motivació, l'autoestima i la divergència (coneixement real de les possibilitats, fortaleces i debilitats de cadascú): esperit crític, confiança, fortalesa, reflexió i superació. Analitzar el contrari, per visualitzar allò diferent, reflexió i esperit crític. La motivació és la relació que existeix entre allò cognitiu i allò afectiu en funció de solucionar el problema professional que l'alumne ha de resoldre, el mode d'actuació, l'establiment de contradiccions entre allò conegut i allò desconegut. Guilford (1970) relaciona l'elaboració o aptitud per elaborar els detalls o les idees amb la fluïdesa i la flexibilitat.

8. La iniciativa (idear, emprar i dirigir decisions): lideratge de gestió i conducció, anticipació. Actitud per idear i emprendre activitats, promoure idees, i intuïció. També la independència és un tret de la personalitat necessari per a l'autoeducació. És la capacitat de comprendre, formular i realitzar les tasques, la llibertat per triar vies per a la realització de projectes, recerca, selecció i processament de la informació.

9. Els factors externs que participen en el procés de creació: culturals, afectius i socials. Per això, es considera que una cosa és nova quan es relaciona amb allò que es coneix fins al moment. L'època i el lloc influeixen a l'hora de considerar alguna cosa innovadora o original. La novetat està lligada a la singularitat que s'assigni al text i dependrà del referent cultural o contextual en què es produeix la creativitat.

10. L'experiència de l'escriptor-lector, els coneixements compartits amb el lector i l'aprenentatge adquirit i la vàlua estan íntimament relacionades amb la pertinència, la rellevància i la significació de l'aportació dins del nostre imaginari simbòlic (González Quítian, 2006).

Hi ha altres classificacions, com ara la de Sternberg i Lubart (1997). Proposen dos tipus de trets del producte creatiu: trets necessaris (original i apropiat) i trets addicionals (alta qualitat i important), els quals parteixen dels criteris novetat, valor, veritat i utilitat. En la mateixa línia, Varela, Olea i San Martín (1991) suggereixen definir el producte creatiu com a innovador i útil, i ho fan considerant els següents criteris per avaluar: originalitat (allò poc freqüent), eficàcia (grau en què un determinat disseny supera les deficiències o problemes que solen tenir els dissenys comuns), utilitat (que siguin visibles a la pràctica), parsimònia (un disseny que resolgui un determinat problema i que ho faci de forma senzilla), germinalitat (una idea que no tingui massa interès en aparença, però sí que hauria d'obtenir interès després d'un procés d'elaboració i perfeccionament), transformacionalitat (grau en què una solució representa una transformació), elaboració (grau de detall i complexitat que manifesta un disseny) i creativitat no definida (judici de l'autor sobre el grau de creativitat dels seus dissenys).

En definitiva, hi ha hagut diverses classificacions dels indicadors de la creativitat, com ara Jackson i Messick (1958) que proposen la novetat, l'adequació del producte, el poder transformacional (generació de noves idees) i el poder de condensació (combinació d'informació o expressió de forma senzilla), però potser la que més encaixa amb la nostra tesi és la revisió sobre les anàlisis dels productes creatius que feren Besemer i Treffinger (1981). Dels

125 criteris agrupats en 14 categories, n'hem destacat tres que estarien relacionats amb l'avaluació de la creativitat dels productes escrits.

1. Novetat referida a allò inusual i nou que resulta d'un producte. Inclou tres categories:

- Originalitat: nivell d'infreqüència d'una producció en relació amb altres productes
- Germinalitat: estímulo per noves aplicacions o desenvolupament de productes posteriors.
- Transformalitat: grau de canvi i trencament respecte els estàndards establerts.

2. Resolució d'un producte, entès com la correcció que resol una situació problemàtica plantejada.

- Lògica: vàlida o veritable científica. Aquest criteri resulta pertinent quan està associat amb la novetat, quan les solucions proposades són consistents amb els fets.
- Adequació: satisfacció o resposta a les necessitats de la situació problemàtica.
- Apropiació: nivell de resolució de la situació plantejada.
- Utilitat: possibilitat d'aplicació pràctica o referència a valors culturals i emocionals transmesos.
- Valor del producte: es considera fiable si és acceptable pels interjutges.

3. Elaboració-síntesi que inclou consideracions d'estil.

- Expressivitat: valoració de l'èxit comunicatiu de l'autor amb l'observador.
- Complexitat: tècnica manifesta i grau de sofisticació formal de l'obra.
- Finalització del producte: esforç desenvolupat, cura i detall expressat en la producció.
 - Atracció: grau de consecució per captar l'atenció de l'observador.
 - Organització: manifestació com a unitat organitzada i coherent.
 - Elegància dels resultats: habilitat de simplificació a manifestar una solució econòmica al problema.

Les propostes dels diversos autors suggereixen que la creativitat porta implícits molts altres elements. Aquest fet pot tenir implicacions en l'avaluació, ja que segurament s'haurà de tractar com un concepte integrat a un altre o de manera que inclogui diverses interpretacions del concepte. No només caldrà seleccionar els trets creatius que es volen avaluar, segons la finalitat de cada tasca, sinó que és necessari d'identificar i definir la qualitat que es vol valorar.

També és interessant valorar la quantitat que hi apareix, que segurament com proposen Thorndike i Hagen (1955:9) es pot definir per la connexió entre l'emissor i el receptor. En el món publicitari és famosa la frase *No és creatiu si no ven* (McLuhan; citat a Navarro, 2014), és a dir, que si s'arriba o es provoca al destinatari difícilment hi haurà trets creatius. Per al receptor és important el primer estímul que rep de la publicitat d'una marca o d'un escrit, la primera emoció o sensació que nota, el primer interès que percep, la primera informació que assimila i el primer record que incorpora d'aquell producte.

3.7. Els instruments per avaluar la creativitat

Tan important és tenir establerts els indicadors d'avaluació com escollir l'eina a través de la qual es poden aplicar, segons la finalitat del tipus d'activitat didàctica. Actualment amb els diversos instruments que existeixen per avaluar les produccions escrites es tenen suficients mecanismes per valorar la creativitat. El fet que no hi hagi cap instrument específic per valorar la creativitat pot indicar que no s'ha reflexionat sobre la manera d'avaluar aquest element al text o que els instruments actuals ja serveixen als docents per fer-ho. Villalba (2008:19-21), Haensly i Torrance (1990) identificaren més de dos-cents instruments per a la mesura de diferents aspectes de la creativitat. Hi hagué diverses proves per mesurar la creativitat que es basaren en la paraula com a vehicle fonamental (descobrir errors, buscar sinònims, preveure els passos per crear un producte, etc.), com l'estudi de Marín (1980:31) que distingí entre proves de caràcter verbal i espacial (perceptives: interpretació del nombre de figures percebudes i de les línies suggerides en un objecte; i gràfiques: proves de dibuix valoratives).

Malgrat que la fiabilitat dels tests i dels criteris de creativitat són difícils d'establir (Beaudot, 1980:21), Hocevar i Bachelor (1989:53-58) revisaren la mesurabilitat de la creativitat i agruparen les eines en nou categories: proves de pensament divergent; inventaris de l'actitud i interès; inventaris de personalitat; inventaris biogràfics; classificacions realitzades per professors, companys i supervisors; judici sobre productes; eminència —en el sentit d'excel·lència creativa—, i autoavaluació o autoinformes d'activitats i triomfs creatius. En canvi, Treffinger i altres (2003) tendiren a englobar les eines en dues categories d'una banda, en recursos destinats a mesurar que proporcionessin coeficients aptes per tractar-se estadísticament i, d'una altra banda, recursos destinats a avaluar, a “fer inventari” de les capacitats, a organitzar-les i sintetitzar-les de forma comprensible.

Per als estudiosos del tema, les metodologies utilitzades fins al dia d'avui no solucionen del tot la problemàtica que expressa l'estudi de la creativitat de fiabilitat i validesa i de ser avaluada des de diferents vessants. Guilford (1950) amb la seva metodologia de la psicologia diferencial o producció divergent d'idees, creà un test per mesurar el grau de creativitat intentant establir més diferències entre les diverses formes de manifestacions. S'inicià una visió pragmàtica i aplicada davant la demanda de resultats tangibles per part de la societat. La solució en alguns casos era molt restrictiva, ja que oblidava dimensions importants com serien la social, la motivacional o la dels afectes.

Tot i així, les proves més conegudes sobre creativitat són la de Torrance i la bateria de Guilford, però no són considerades vàlides, ja que la de Guilford, segons Chaur (2005), no permet la comparació objectiva dels resultats. I la de Torrance, segons Penagos (2000), planteja la creativitat de forma aïllada i estable, sense tenir en consideració l'entorn social i els fenòmens temporals, que faran que sigui diferent entre persones i vari en el mateix subjecte. És a dir, perquè un instrument pugui realment mesurar l'activitat creativa ha de considerar tant les característiques com el context de l'individu.

Alguns autors intentaren oferir solucions, com De la Torre (2006) que proposà un nou paradigma que anomenà ecosistèmic, en el qual indueix a anar més

enllà de la interdisciplinarietat i comprendre que l'ésser humà és un tot relacionat amb la societat i la natura. Si establir acords dels referents de la creativitat és una tasca difícil, trobar la forma d'avaluar-la resulta ser molt més polèmic. Els instruments per avaluar la creativitat són una preocupació universal en l'educació de qualitat, com ja ho posà de manifest Paredes (1997) en una ponència al Congreso Nacional de Investigaciones Educativas a la Universitat de Lima.

La nostra visió per avaluacions certificatives i formatives de la creativitat s'apropa a la de Colén, Giné i Imbernón (2006), ja que els factors determinants en la tria dels instruments d'avaluació han de ser què, qui i quan s'avalua. Suggereixen que es facin servir els instruments més útils, eficaços i econòmics tant pel que fa al temps com a les condicions d'aplicabilitat. També proposen fer servir eines diverses i variades —sense caure en l'abús— que permetin una major atenció a la diversitat dels alumnes i més rigor en el procés avaluatiu. L'instrument ideal serà, doncs, aquell que s'adapti al tipus d'activitat i al context social, històric i cultural, que permeti identificar i atorgar un valor als trets creatius.

A més a més, els alumnes han d'estar familiaritzats amb les activitats d'avaluació, ja que cal avaluar-los segons allò que han après a fer durant el procés d'aprenentatge. Per transferir el valor de l'actuació dels estudiants, cal que els instruments d'avaluació siguin funcionals, perquè la mostra escrita avaluada sigui un bon identificador de la manera d'escriure de l'estudiant. Finalment, és necessari seleccionar eines que facin possible que els alumnes prenguin consciència del seu propi aprenentatge. Així doncs, el capítol V pot ajudar a indagar sobre el funcionament de diversos instruments d'avaluar la creativitat en les composicions escrites.



III. Metodologia de la investigació

«El mètode qualitatiu requereix un contacte i una dimensió d'implicació humana molt considerables» i, per tant, «exigeix una responsabilitat i un compromís ètic que no podem eludir» (Arnaus i Contreras, 1995).

D escriure la metodologia que s'ha utilitzat a la investigació és essencial per poder justificar el treball d'aquesta tesi. No és casual que ocupi el tercer capítol, ja que és la porta d'entrada encarregada de presentar la manera com s'analitzaren els capítols experimentals posteriors, amb la finalitat de cohesionar metodològicament les diverses parts de la recerca.

Aquesta tesi, que s'inscriu en el que es coneix com a recerca acció, vol fer una mirada aprofundida a l'ensenyament i l'aprenentatge des de la perspectiva d'algú implicat en la mateixa tasca que investiga. S'acull en la recerca qualitativa de base etnogràfica, perquè la investigadora té voluntat de comprendre i explicar amb rigor una realitat, que prèviament ha estudiat al "Marc teòric".

De totes maneres, compartim amb Imbernon (2007) que la investigació qualitativa pot ser deductiva, ja que la investigadora treballa en el mateix camp on fa recerca, i malgrat haver determinat prèviament algunes de les categories a ser observades i provades, la tesi segueix línies tàcites que guien el procés d'indagació i que van canviant d'acord amb la seva percepció i comprensió dels esdeveniments. Així, doncs, és la metodologia més adequada per preguntar-nos i explorar un àmbit teoricopràctic i trobar explicacions que ens il·luminin la pràctica.

La metodologia qualitativa de la investigació-acció permet fer recerca d'una situació real problemàtica en un context educatiu concret amb el propòsit de millorar-la. A més a més, ofereix l'oportunitat d'implicar-se en la recerca com a docents-investigadors i observar a cada participant en relació amb el context educatiu. La participació directa de la investigadora en la recerca implicà que s'haguessin de tenir en compte la multiplicitat de factors i de valors que entren en conflicte en qualsevol realitat social i a la qual la doctoranda no n'és aliena.

Malgrat que durant la tesi es féu l'esforç de separar quan actuava com a investigadora i quan ho feia com a professora, en la tesi s'ha entès que la

investigadora forma part del fenomen social que investiga i hi participa com a persona amb els seus valors, idees i creences. Per això, es renuncia a l'objectivitat absoluta, perquè aquest tipus d'investigació suposa no poder ser totalment independent i neutral respecte als fenòmens estudiats, sinó que depèn d'una estructura social i cultural que està determinada pel context on es desenvolupa i de les interaccions entre els qui participen de l'acció docent.

Per contra, els beneficis de formar part d'aquesta recerca permeten a la doctoranda poder observar amb ulls d'investigadora una pràctica habitual que coneix molt bé per poder obtenir els resultats presentats. D'aquesta manera la investigació orientada a indagar sobre si la creativitat es pot avaluar en les produccions escrites, es desenvolupa amb diferents instruments per generar coneixement des d'una perspectiva inductiva: es parteix de les dades particulars per arribar a generalitzacions. I així, la investigadora pot conviure, interaccionar i intervenir en aquest context educatiu per contribuir a canviar-lo o modificar-lo, i poder explicar la realitat del seu camp de treball.

En definitiva, la concepció bàsica d'aquesta metodologia, que fa que el professor se situï com a protagonista de la recerca i permeti a l'investigador desenvolupar la tasca docent en actiu, s'adequa perfectament al nostre esquema. Com també la perspectiva que es té de l'ensenyament: un procés de recerca continu, en el qual una de les funcions principals del docent consisteix en la transformació efectiva de la pràctica educativa: millorar la pràctica docent i la comprensió d'aquesta pràctica i dels contextos en què es porta a terme (Carr i Kemmis, 1986).

1. La recerca acció qualitativa

Per respectar els principis fonamentals dels estudis qualitatius, que no pretenen formular lleis universals, s'ha descrit un concepte concret (l'avaluació de la creativitat) en un context determinat (l'ensenyament de la llengua i la literatura) d'un col·lectiu específic (adults d'ensenyament no reglat i universitari) favorable a crear un corpus de coneixements per arribar a conclusions generals, que

siguin aplicables a la didàctica de la llengua i la literatura. És des d'un marc d'actuació específic que es pot comprendre la nostra recerca: el context, els agents que participen en l'acció comunicativa (la preparació dels alumnes, les creences dels professors, les situacions del grup-classe, etc.) i la manera d'ensenyar o aprendre a produir textos creatius i avaluar-los. En unes altres paraules, comporta «aprofundir en la comprensió d'una petita parcel·la d'allò que succeeix a l'escola o a l'aula, partint sempre de la idea que l'actuació dels participants té una estreta connexió amb el context educatiu i cultural més ampli» (Palou, 2002:108).

La interrelació de la investigadora amb l'objecte d'investigació, a banda de tenir la voluntat d'indagar sobre la seva realitat com a docent, implica obtenir un apropament i un diàleg amb altres membres del sistema educatiu. D'aquesta manera la recerca pot obtenir interpretacions més ajustades de l'aplicació real sobre l'avaluació de la creativitat a les aules de llengua i literatura. Aquest compromís des de la perspectiva èmica consisteix a considerar la comprensió de fenòmens a partir de la perspectiva dels participants, i no només la de la investigadora. Segons Latorre (2003:24) «la indagació pràctica realitzada pel professorat, de forma col·laborativa és tan necessària com la finalitat de millorar la seva pràctica educativa a través de cicles d'acció i reflexió».

A més a més, com suggereixen Walker (1985), Nunan (1990) i Colén, Giné i Imbernón (2006), els docents també han de tenir l'actitud de fer investigació de la seva feina. La idea del professor amb actitud investigadora també és defensada per Latorre (2003:369), que denominà investigació-acció educativa «la locució que descriu una família d'activitats que porten a terme els professionals de l'àmbit social, en el nostre cas professionals de l'educació, amb el propòsit de millorar la qualitat de les seves accions». Aquest tipus d'investigació pot oferir molt als professors, i en realitat també a altres professionals: mestres-investigadors i investigadors en acció i en col·laboració (Woods, 1986:12).

«És necessari trobar un equilibri entre la tasca investigadora i la tasca docent del professorat, de manera que els descobriments científics aportats per la investigació constitueixin la matèria primera de l'actualització disciplinar dels docents i que la pràctica docent es converteixi en un dels camps d'investigació per trobar noves i millors formes d'implantar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge a les aules universitàries» (Colén, Giné i Imbernón, 2006:13).

En resum, la recerca acció qualitativa ajuda a avançar per millorar en el procés d'ensenyament i aprenentatge a partir d'observar com són les coses per indicar com haurien de ser. El mètode qualitatiu «requereix un contacte i una dimensió d'implicació humana molt considerables» i, per tant, «exigeix una responsabilitat i un compromís ètic que no podem eludir» (Arnaus i Contreras, 1995:34). Per això, els participants de la investigació sempre han estat tractats com a persones, no com a objectes d'investigació, la qual cosa ha fet que la implicació personal en la investigació comportés factors sentimentals i afectius que la investigadora ha respectat per sobre de qualsevol altra situació.

2. Disseny del procés metodològic

La investigació s'emmarca en la metodologia proposada per Piquer (2007) a la seva tesi doctoral del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona, perquè replanteja la recerca a partir de la revisió teòrica. Aquesta proposta pren com a referent Cohen i Manion (1989) i segueix els set passos que proposà Escobar (2001), el qual parteix de Strickland (1988).

1. Identificar, formular i avaluar un problema en una situació d'ensenyament-aprenentatge, en aquest cas, l'avaluació de la creativitat.
2. Establir un pla d'acció per conèixer les creences i actuacions dels agents implicats: professors, estudiants i experts.
3. Cercar informació al voltant del tema de recerca i replantejar el problema a partir de la revisió bibliogràfica (capítol II).
4. Planificar i triar els procediments de recerca (capítol III).

5. Dissenyar i aplicar els mecanismes per indagar sobre l'avaluació de la creativitat (entrevistes, qüestionaris, grups de discussió i estudis de casos de les pràctiques didàctiques).
6. Analitzar la posada en pràctica de la proposta (capítols IV i V).
7. Interpretar i reflexionar sobre les dades recollides (capítols IV, V i VI).
8. Extreure'n les implicacions futures i valorar el projecte en funció d'uns criteris establerts (capítol VII).

A les fases de la metodologia de la nostra recerca s'afegiren els punts dos i cinc, ja que establir un pla d'acció és essencial per a la nostra investigació. Aquests punts sorgeixen de la reflexió del model d'Elliott, proposat per Latorre (2003) i basat en un dels models d'investigació-acció de Lewin (1946), que consta de quatre fases. Primer, identificar, descriure i interpretar un problema, en aquest cas, l'avaluació de la creativitat; després, explorar, analitzar i fer front a la problemàtica; tot seguit, articular i realitzar un pla d'acció, i, finalment, avaluar-lo i revisar el pla general, per tornar a valorar els instruments de recollida de dades.

3. Instruments qualitatiu i quantitatiu

Per obtenir resultats ajustats a la realitat de l'aula i per les característiques de la recerca fou necessari l'ús d'instruments quantitatius i qualitatiu, per tal de poder ajustar-nos millor a la realitat. Es féu servir la complementarietat metodològica qualitativa i quantitativa i se superà la dicotomia exclouent d'ambdues que ha estat present en molts debats científics. Així doncs, per al disseny dels instruments se seguiren els principis proposats per Pons (1993:24), que plantegen que per a una investigació concreta normalment no existeix una sola metodologia, ni un sol tipus de tècniques, ni tan sols un sol instrument.

En el nostre estudi, cap instrument es pot considerar millor que els altres, perquè tots aporten informació significativa que permet conèixer millor la parcel·la investigada. I és que, malgrat emmarcar la recerca en el paradigma

qualitatiu, les dades quantitatives ens ajudaren a comprendre i descriure amb més precisió les creences i les actuacions dels agents implicats en l'avaluació dels trets creatius de les produccions escrites en un context d'ensenyament i aprenentatge. Sobretot, ens aportaren més informació de les dades que volíem analitzar (com per exemple, quants docents avaluen la creativitat o quants segueixen els mateixos criteris per fer-ho).

Els instruments s'adaptaren al tipus de dades que es volien recollir, amb la finalitat de descriure qualitativament una situació i informar dels aspectes susceptibles de quantificació dels fenòmens (Latorre, Del Rincón i Arnal, 2003). D'una banda, es volien conèixer les creences sobre l'avaluació de la creativitat d'una mostra de professors, estudiants i especialistes en escriptura creativa mitjançant instruments de mesura (entrevistes, qüestionaris i grup de discussió). I, d'altra banda, la intenció era estudiar les actuacions d'una mostra de docents i alumnes a partir de quatre estudis de casos que ens permetessin obtenir dades qualitatives sobre les reflexions, actuacions i valoracions dels docents i estudiants. D'aquesta manera, la interpretació dels resultats obtinguts ens permeté fer alguns suggeriments didàctics per fomentar la creativitat a l'aula de llengua i literatura.

3.1. Criteris per al disseny d'instruments

Tota la informació susceptible de ser analitzada es recollí mitjançant instruments degudament construïts i adequadament contrastats quant a les seves característiques bàsiques de fiabilitat i validesa (Pérez Serrano, 2000), que comentarem a continuació, i adequats als objectius d'obtenció de les dades. Es partí de la investigació interpretativa (Rincón, 1995), que ens permeté establir criteris de rigor i fiabilitat en els mètodes de recollida de les dades per tal de fer una recerca empírica vàlida, com es detallarà a la descripció de cada instrument (capítol IV i V) i que es resumeix a continuació:

a) Dependència. Per assegurar la fiabilitat externa a la investigació quantitativa, es feren servir mètodes solapats. La triangulació de diferents instruments

(entrevista, qüestionari, grups de discussió i pràctiques a l'aula) permeté compensar la feblesa de cada mètode i aportar credibilitat i estabilitat al conjunt de la recerca. S'implicaren companys de la professió com a observadors externs per tal de valorar objectivament els procediments utilitzats en la recerca. A més a més de descriure les fases del procés de recollida, anàlisi i interpretació de les dades, per tal d'assegurar que si la investigació es tornés a fer en el mateix context (o similar), amb els mateixos subjectes (o similars) i amb un investigador que fes servir els mateixos mètodes (o similars) s'aconseguirien resultats idèntics

b) Confirmabilitat. La fiabilitat interna s'assegurà amb els enregistraments d'àudio de les entrevistes, les respostes per escrits dels qüestionaris, les notes de camp de les conclusions del grup de discussió i les reflexions d'estudiants i professors en les pràctiques didàctiques. També les puntuacions numèriques atorgades per cada professor, segons les produccions escrites realitzades pels alumnes. Aportà objectivitat i validesa a la recerca que més d'un professor avalués cada tasca, ja que s'homogeneïtzen els criteris d'avaluació i els conceptes teòrics. Els resultats de la investigació es basaren en els subjectes investigats i les condicions de la recerca, i no en les seves interpretacions o preferències.

c) Credibilitat. Correspon al valor de la veritat que hi ha d'haver en el paradigma naturalista i la confiança dipositada en les constatacions d'una investigació. Es crearen estratègies per establir factors que no encobrissin elements de la recerca, per tal de no produir dificultats d'interpretació:

— Saturació. La recollida de característiques perseverants s'aconseguí perquè el context educatiu de la investigadora és estable. Tots els instruments s'implementaren en el seu lloc de feina, exceptuant-ne l'entrevista i la quarta pràctica didàctica que realitzà una altra professora, la qual cosa permeté que la investigació es correspongués amb la realitat.

- Observació persistent. El fet de treballar en la docència i romandre en el mateix context d'investigació (les aules d'adults) féu que la investigadora pogués diferenciar allò essencial d'allò irrellevant o d'allò que no acostuma a passar.
- Judici crític dels companys. La durada de la tesi permeté a la investigadora aprendre a separar-se de la situació d'investigació per intercanviar impressions amb altres professionals. També les preguntes i qüestions crítiques que plantejaren docents que vivien la recerca des de fora ajudaren a desemascarar molts errors de plantejament i interpretació.
- Triangulació de mètodes, de moments i de persones. El fet que la doctoranda treballi a diverses institucions, que pugui compartir intercanvi d'idees amb companys de diversos contextos educatius i que hagi presentat comunicacions sobre la recerca permeteren obtenir reflexions en contextos formals i informals.
- Recollida de material referencial. La recollida de redaccions escrites d'alumnes o gravacions d'experts en la matèria permeteren contrastar els descobriments i interpretacions i reafirmar la part teòrica de la tesi.
- Justificació dels canvis metodològics. Com que la investigació naturalista no determina un guió rígid d'exploració sinó que s'entén que les exigències metodològiques sorgeixen de la realitat, es pogueren fer constar els motius d'uns enfocaments concrets o dels canvis de la tesi.
- Establir pistes de reflexió. Plantejar els objectius a priori permeté seguir la seqüència d'aplicació i reflexionar-hi durant la recerca.
- Garantir coherència estructural. Sempre que sorgí alguna discrepància arran de la tesi s'explicà per tal que la informació i la seva interpretació tinguessin coherència.

d) Transferibilitat. Com més forta sigui la credibilitat, més difícil serà generalitzar, ja que serà complicat aplicar-la en contextos diferents. En aquest cas, no ens interessà una mostra representativa per generalitzar, sinó que es prioritzà un sector per focalitzar l'estudi. Tot i així s'aprofitaren trets de la transferibilitat per garantir descobriments que fossin rellevants pel context. Es verificaren les teories de la investigació en altres contextos, no només en l'ensenyament del català a adults, sinó que es feren entrevistes per indagar si passava el mateix en altres llengües. També es passaren qüestionaris a formadors en diferents etapes educatives i es realitzaren activitats a publicitaris o al grau de magisteri per observar l'aplicació de la recerca en diferents àmbits.

Per tant, l'aplicabilitat de la investigació sorgirà quan en contextos similars es puguin verificar els resultats i la teoria. Per això, els processos d'aplicació dels instruments utilitzats es descrigueren acuradament i també, com es pot observar en el capítol V, es detallà el context on se situaren les pràctiques d'aula (institució, docents i alumnes) de la investigació per poder assegurar la transferibilitat en altres institucions amb característiques o afinitats i supòsits teòrics semblants. En la recerca, la transferibilitat s'evidencia amb l'aplicació del marc teòric a la pràctica, el fet de tenir més d'un avaluador per a cada tasca i en una de les pràctiques educatives ("Mestres de contes", capítol V, pràctica 4), que es realitzà en dos anys acadèmics consecutius i que amb subjectes diferents funcionà adequadament en ambdós casos.

3.2. Recollida i anàlisi de dades

Tan important és definir els criteris per elaborar els instruments com exposar la metodologia que s'ha seguit per analitzar les dades de la part experimental de la recerca. En cada capítol hi ha un apartat dedicat a explicar l'anàlisi de dades, però en general es féu servir un mateix procediment a l'hora de recollir les dades per cohesionar i facilitar-ne la interpretació. Com que la part experimental es dividí en dos capítols segons l'interès de les dades que es volien recollir — creences (capítol IV) i actuacions (capítol V) de l'avaluació de

la creativitat —, es féu una categorització de les dades obtingudes amb cada instrument, per posteriorment obtenir conclusions contrastades, a partir de contraposar les dades i fer una interpretació per triangulació. Les conclusions finals es generaren de cada cas en particular, ja que la investigació interpretativa destaca per fonamentar les teories en les dades i partir de dades particulars per arribar a conclusions més generals. De la mateixa manera que valora l'experiència i l'observació de la realitat com a punt de partida per a la generació del coneixement.

Així doncs, en el capítol IV hi hagué tres moments d'obtenció i anàlisi de dades que s'expliquen en detall al capítol, però en tots els casos d'instruments de dades qualitatives es féu una anàlisi de la pràctica del discurs i textual per veure la posició de la persona entrevistada en el discurs i en l'avaluació dels fets referits, proposats per Palou (2002). De les dades analitzades a l'entrevista emergiren les categories dels conceptes, segons els interessos de la investigació, i foren comunes per a tota l'anàlisi de les dades de la recerca, com s'exposa als capítols IV i V, per facilitar la interpretació dels resultats.

En concret, les dades obtingudes es classificaren en apartats per interpretar-les de la mateixa manera en tota la part experimental: concepte de la creativitat, factors comuns dels textos creatius, adquisició de la creativitat, producte creatiu, procés creatiu, avaluació de la creativitat i altres factors que influeixen en l'aprenentatge-avaluació de la creativitat. Aquestes dades s'obtingueren mitjançant tres instruments de recollida: entrevista, qüestionari i grup de discussió.

En primer lloc, les dues entrevistes enregistrades es transcrivieren i se seleccionaren episodis que es classificaren per temes (les unitats d'aquestes entrevistes) segons les dades més rellevants de la recerca. Seguidament, s'analitzaren i es compararen els resultats obtinguts d'ambdues entrevistes, a partir de les categories sorgides de la interpretació de dades, però prèviament pensades quan es dissenyaren les preguntes de l'entrevista. En segon lloc, els quatre tipus de qüestionaris es buidaren per separat i s'atorgaren categories

emergides de les dades dels qüestionaris per ordenar numèricament les respostes obtingudes, tot i que s'intentaren classificar en coherència amb les categories establertes a les entrevistes.

En tercer lloc, del grup de discussió, a partir de les notes preses per la investigadora, se seleccionaren les categories que coincidiren amb les dels qüestionaris i les entrevistes per facilitar-ne la interpretació de l'anàlisi de dades. El grup de discussió seguí la mateixa metodologia d'anàlisi que les notes de camp del capítol V. En cada estudi de cas del capítol V, a banda d'interpretar les actuacions dels professors mitjançant les notes que atorguen als textos analitzats, s'interpretaren les reflexions dels examinadors i estudiants.

La descripció d'allò observat en una situació educativa implica que la investigadora interpreti la realitat i també una categorització, implícita en l'ús del llenguatge. Al costat de les notes de camp hi apareixen judicis, opinions, sospites, dubtes, reflexions que s'afegiren a la informació descriptiva sobre allò que succeïa al camp d'estudi, tot i que aquests tipus de comentaris s'anotaren separatament al que Miles i Huberman (1994) anomenen memoràndums. Com afirma Woods (1987), l'etnògraf no es limita a registrar, sinó que també reflexiona. Per tant, l'anàlisi de les notes de camp es féu en les cinc etapes proposades per Miles i Huberman (1994):

1. Lectura de les dades completes per poder tenir una impressió global del conjunt. Anotarem les idees fonamentals, els temes que semblaven repetits i les conductes en relació a l'objecte d'estudi.
2. Codificació per examinar les unitats de dades i trobar comportaments temàtics que ens permetessin classificar en una o altra categoria el contingut. Així s'assignà a cada fragment un codi, és a dir, una categoria que fos representativa d'aquell passatge. La codificació pressuposa una segmentació de les dades, una divisió en unitats rellevants i

significatives, i es considera una de les pràctiques més característiques de l'anàlisi de dades qualitativa (Tesch, 1987:95).

En aquest cas, s'optà per un procediment deductiu, partint de categories fixades a priori, al capítol IV. Tot i així, utilitzàrem sistemes mixtos de codificació, partint d'un esquema inicial de categories àmplies, sense descartar la possibilitat que pogués ser modificat, completat i desenvolupat durant l'anàlisi. A més a més, durant el procés de codificació i també a les lectures que es feren posteriorment, ens aturàrem a examinar el contingut de cada categoria per si s'havien de fusionar o anomenar-se d'una altra manera.

3. Disposició de les dades de forma ordenada. Es feren servir diagrames que presenten una imatge visual de les relacions entre conceptes (Strauss i Corbin, 1990), perquè permeten presentar les dades, reflectir les relacions i descobrir l'estructura del conjunt. I és que com afirmà Spardley (1980), un dels interessos central és descobrir com els investigadors organitzen el seu coneixement i les categories poden ser un fi en si mateix.
4. Obtenció de conclusions per prendre decisions sobre el significat de les coses. En el procés d'obtenció de conclusions es féu servir la comparació, que permet destacar les semblances i les diferències entre les unitats incloses en una categoria.

També l'experiència per part de la investigadora ajudà a contextualitzar i contrastar les dades i descriure-ho en un redactat, ja que s'havien de concordar les dades amb els estudis teòrics i amb els altres resultats que s'obtingueren de la recerca. A més a més, férem servir les dades quantitatives (el nombre d'examinadors que actuaven de la mateixa manera o transformar dades textuals en dades numèriques diferent) per obtenir conclusions com a recurs per contrastar o completar les conclusions a les quals ens porta l'estudi qualitatiu.

5. Verificació de les conclusions. S'aportaren arguments i es feren comprovacions de les creences a les pràctiques didàctiques per tal de defensar la veracitat dels resultats, com per exemple sotmetre els resultats a judici.

Finalment, la triangulació es féu servir com a estratègia metodològica que usa diferents tècniques de recollida de dades per poder compensar el biaix que cada una d'elles té de manera inherent i augmentar la validesa dels resultats (Ruiz Olabuénaga, 1999:28; Blaikie, 1991). La triangulació de dades permet completar les informacions obtingudes dels instruments fets servir anteriorment per a la interpretació de la realitat de les creences i les actuacions que es tenen sobre l'avaluació de la creativitat en produccions escrites en un context d'ensenyament i aprenentatge de forma més fiable i ajustada. Així que s'utilitzà també la categorització per presentar la triangulació de la part experimental per obtenir conclusions transferibles a la didàctica de la llengua i la literatura.

En concret, seguint la classificació de Denzin (1978; citat a Mucchielli, 2001:347), es féu servir la triangulació de dades, teòrica i metodològica. La triangulació de dades permeté validar els resultats i fer que no depenguessin de les tendències d'un grup a funcionar d'una manera concreta. La confrontació de dades es féu en contextos educatius diferents i en espais temporals diversos per incrementar la varietat de l'observació, i per la verificació de la informació obtinguda s'utilitzaren diferents mètodes en moments diferents.

La triangulació metodològica s'usà per obtenir diferents tipus de discursos i dades, a partir de la pluralitat d'estratègies esmentades anteriorment. La teòrica s'utilitzà per la necessitat de buscar múltiples perspectives per abordar la pregunta d'investigació i la seva interpretació. També afegírem la triangulació de participants, o diversos representants d'un mateix col·lectiu (professors o estudiants), que foren seleccionats en diferents moments, amb perfils diferents i en contextos diversos per incrementar la qualitat i la validesa de les dades.



IV. Creences sobre la creativitat en un context d'ensenyament i aprenentatge

«Cal intel·lectualitzar les emocions per escriure amb creativitat» (entrevista 1).

La descripció de la part experimental de la tesi es distribueix entre aquest capítol i el següent, després d'haver descrit la metodologia que es féu servir en la investigació. Les dades d'ambdós capítols, que funcionen en paral·lel i es complementen, recullen les opinions i les actuacions dels agents que participaren a l'avaluació de la creativitat de les produccions escrites en un context d'ensenyament i aprenentatge.

És en aquest context que es volgué indagar sobre els pensaments i les actuacions d'una mostra d'experts en escriptura creativa, professors i alumnes quan avaluen la creativitat en les produccions escrites. En ambdós capítols es realitzà un estudi qualitatiu amb un nombre de participants acotat, amb la intenció que fos representatiu de la realitat educativa que es pretenia estudiar. Concretament, en aquest capítol es dissenyaren instruments per indagar sobre com entenen la creativitat a l'aula de llengua i literatura tres tipus de col·lectius: especialistes en escriptura creativa a partir de l'entrevista, alumnes a través dels qüestionaris i docents, alguns dels quals foren enquestats i d'altres participaren d'un grup de discussió.

Per esbrinar les creences sobre la creativitat que es tenen en un context d'ensenyament i aprenentatge, primer, entrevistarem dos experts d'escriptura creativa, l'un de narrativa i l'altre de poesia, amb la intenció de contrastar les seves opinions amb les dades obtingudes del marc teòric. Seguidament, realitzarem un qüestionari que es passà a cent disset persones, els quals es dissenyaren amb les dades sorgides del —~~marc~~ marc teòric, de les entrevistes i de la primera pràctica didàctica del capítol V, —~~Relats~~ Relats d'art. Se'n feren dinou a docents de totes les etapes educatives i noranta-vuit a alumnes: cinquanta dels quals estudiaven per ser futurs mestres, divuit estudiants adults de català i trenta, també estudiants de català, que participaren en una activitat el dia de la poesia i assumiren el rol de lectors.

Finalment, per contrastar els resultats obtinguts de les entrevistes, els qüestionaris i les tres primeres pràctiques didàctiques (capítol V) s'optà per crear un grup de discussió format per cinc docents que representessin les

diferents etapes educatives (primària, secundària, universitat i adults). Seguidament, es féu una interpretació de dades per triangulació: marc teòric (capítol II), anàlisi de les opinions d'alguns experts, docents i alumnes sobre la creativitat (capítol IV) i anàlisi de les actuacions d'alguns docents i estudiants a l'hora d'avaluar una mostra il·lustrativa d'activitats didàctiques (capítol V). S'intentà obtenir una visió general de l'estudi de la creativitat en les produccions escrites per tal d'evitar que la focalització en l'avaluació no ens fes perdre de vista tots els elements que en formen part.

1. Les entrevistes

Considerarem l'entrevista com l'instrument més adequat per conèixer com interpreten la creativitat els especialistes en escriptura creativa. L'entrevistador, en aquest cas la investigadora, és qui té la iniciativa de la interacció i del desenvolupament temàtic, intencional i funcional de l'entrevista. Però és l'entrevistat qui té el rol rellevant (experts en escriptura creativa), en la mesura que és la font d'informació que l'entrevistador necessita i que constitueix en termes generals l'objecte de les activitats discursives promogudes per l'entrevistador (Guasch i Ribas, 2013:484).

«L'entrevista és un mètode de recerca molt valuós, ja que permet la construcció d'un text sobre la pròpia pràctica en el qual queden implicats tant el vessant cognitiu com l'afectiu de la persona. El repte consegüent és disposar d'uns criteris d'anàlisi que permetin fer emergir els significats explícits i implícits que hi ha en el text generat» (Palou, 2002:127).

Per a qualsevol avaluació qualitativa, l'entrevista és una tècnica apropiada i utilitzada freqüentment per a l'obtenció d'informació profunda i àmplia (Mason, 1996:39). Permet recollir dades concretes amb major profunditat, ja que molts subjectes no les facilitarien per escrit pel seu caràcter confidencial i professional (Cohen i Manion, 1989). És a dir, l'entrevista ens proporcionava una gran riquesa informativa provinent de les paraules i enfocaments dels entrevistats (i ens permetia aconseguir —observar sentiments i emocions) sobre creences, actituds i opinions dels especialistes (Valles, 1997). A més,

l'entrevista, al ser un tipus d'interacció diferent de la conversa espontània (Krebrat-Orecchionni, 1990), oferia l'oportunitat de clarificar i fer un seguit de preguntes i respostes encadenades en un marc d'interacció més directe, íntim, personalitzat, flexible i espontani.

Per obtenir dades que ens permetessin tenir una visió més ajustada de les creences dels especialistes realitzàrem dues entrevistes: l'una a un professor que fa docència a una universitat suïssa i, l'altra, a una professora catalana que imparteix classes a una institució d'ensenyament no reglat. La participació de dos especialistes de països diferents ajudà a entendre el terme en més d'un context educatiu. Seguidament, els resultats de l'entrevista es presenten en tres apartats, que seran els mateixos que es faran servir per descriure les dades obtingudes als altres instruments: descripció de l'instrument, procediment d'elaboració i anàlisi de les entrevistes.

1.1. Descripció de l'instrument

Les entrevistes que realitzàrem no només proporcionaren dades per poder-les analitzar posteriorment, sinó que també permeteren que l'entrevistat reflexionés en veu alta sobre un tema d'interès relacionat amb la seva pràctica docent. L'escollírem com el primer instrument d'obtenció de dades de la recerca, ja que genera punts de vista, hipòtesis i orientacions útils per traduir-les a les circumstàncies reals de la investigació. I a la vegada perquè, com apunta Tusón (1995:57), la longitud dels torns sol ser desequilibrada (hauria de parlar més l'entrevistat que l'entrevistador) i els papers dels participants són asimètrics (un ha de preguntar i l'altre ha de proveir d'informació: el contingut de l'entrevista).

En contraposició, presenta alguns inconvenients com ara el temps (per a la seva realització i per a l'anàlisi posterior), i la creació de l'ambient que hauria de proporcionar la confiança i la motivació que requereixen els entrevistats en el moment de fer-la. En aquest cas, com que ambdues parts tenien interès pel tema no existiren condicionaments temporals a l'hora de fer-la. Tant el temps

com l'ambient relaxat i familiar que es crearen facilitaren l'exposició del tema per part dels entrevistats. La passió amb la qual els entrevistats transmeten els coneixements i el tarannà de la investigadora que té per afició escoltar (més que parlar) foren elements claus. A més a més, l'entrevistadora-investigadora procurà seguir les recomanacions de Cohen i Manion (1989) i Woods (1987) sobre els atributs que ha de tenir un bon entrevistador: relació de confiança amb l'entrevistat, curiositat per conèixer el que ens diu l'entrevistat i naturalitat en el procés de l'entrevista.

L'entrevista semiestructurada ens permeté poder tenir un guió (Cohen i Manion, 1989; Patton, 1988) i un cert control sobre la informació que es volia obtenir i alhora també possibilità moments més flexibles en què l'entrevistat podia donar respostes més àmplies que podien contenir informació rellevant per a la recerca. La flexibilització del plantejament facilità la profundització en les qüestions pertinents, a partir de la planificació de l'entrevista ajustada als objectius que es volien assolir.

En aquesta línia, seguint a Mishler (1986, citat per Palou, 2002), tinguérem en compte tant la informació que ens facilitaren els experts com les paraules que feren servir: «expressen tan el que fan, com allò que creuen que fan i el que creuen que haurien de fer» (Cambra i altres, 2000: 29). També el context en què ho digueren, perquè una entrevista és un acte de parla en el qual dues persones construeixen un discurs que cal entendre en un context històric, cultural i social determinat. De la mateixa manera, intentàrem aplicar la proposta de Clarke i Robertson (2005), els quals consideren que el coneixement és una construcció social, que està socialment mediat i localitzat (situat en un context). I férem servir les metaentrevistes, per donar l'oportunitat a les persones entrevistades de parlar sobre com s'havien sentit durant el procés de la recerca, i, així, poder conèixer aspectes conceptuals que queden amagats durant l'entrevista.

1.2. Procediment d'elaboració

Per acomplir amb els objectius citats anteriorment, es buscaren experts que treballassin l'escriptura creativa, tot i que n'hi ha pocs i encara menys en relació a l'avaluació de la creativitat. Fent una cerca comprovarem que algunes universitats (d'Anglaterra, Canadà, Estats Units i Suïssa) tenien departaments d'escriptura creativa o feien cursos relacionats amb l'escriptura creativa. I, en algun cas, també postgraus i doctorats. Així que decidírem fer dues entrevistes, individuals i en sessions úniques, per contrastar opinions d'experts en didàctica de l'escriptura creativa amb diferents perfils professionals.

D'una banda, ens posàrem en contacte amb una de les escoles d'escriptura més reconegudes de l'Estat espanyol, l'Ateneu Barcelonès, que de seguida ens facilità el contacte d'una professora de l'escola, especialitzada en creativitat. D'altra banda, per explorar en la formació reglada comptàrem amb la participació d'un doctor de la Universitat de Berna, del Departament d'anglès. D'aquesta manera podíem conèixer la manera d'actuar de docents d'estudis reglats i no reglats i de països diferents.

La sort de poder entrevistar una professora que imparteix docència en estudis no reglats i un doctor que fa classes d'estudis universitaris ens permeté contrastar dues visions diferents per obtenir informació més completa sobre el tema. Tanmateix, el fet d'entrevistar professors de dues llengües, literatures i cultures diferents que ofereixen classes en territoris plurilingües ens permeté observar si existia alguna relació entre les seves actuacions i el sistema educatiu on es desenvolupava la seva activitat docent. I, alhora, descobrir i contrastar el funcionament de la didàctica de la creativitat en produccions escrites en dos països diferents.

Tot i així, les condicions de les dues entrevistes no eren les mateixes, ja que la primera es podia fer presencialment, però la segona s'havia de fer en línia. En ambdues situacions es volgué garantir que l'entrevistat s'expressés amb llibertat i se sentís còmode. S'intentà crear el que es coneix com a bon clima o

rapport (Taylor i Bogdan, 1992). En el primer cas, es féu l'entrevista al lloc de treball de l'experta, en una sala-bar de l'escola, en un ambient familiar i de confiança per a l'entrevistada, que reunia totes les condicions per adequar-se al desenvolupament amb èxit de l'entrevista. I la segona entrevista es realitzà a través d'un xat escrit d'Internet, la qual cosa ens deixà prou llibertat en la resposta, però impedí captar les emocions o sentiments que ofereix el contacte visual.

També es vetllà per preservar la confidencialitat i evitar límits temporals, seguint l'esquema de l'entrevista que té elements comuns amb els de la confessió (Valles, 1997): presència de rols asimètrics i secret d'allò que es parla. El comportament de la investigadora féu que el discurs es desenvolupés en un clima molt relaxat, amb intervencions limitades que no interrompien el discurs, sense preocupar-se pels silencis que tenien significats i funcions i permetien fer reflexionar l'entrevistada (Valles, 1997). Així doncs, les entrevistes foren de respostes fluïdes i duraren aproximadament una hora i mitja. En cap cas hi hagué un temps establert, però s'acabaren quan la investigadora considerà que ja tenia totes les informacions que volia aconseguir de cada entrevista.

L'entrevista presencial (entrevista 1) amb una de les professores de l'Ateneu Barcelonès es desenvolupà el 27 de novembre de 2013 (vegeu la transcripció a l'annex 2.1.) i s'enregistrà amb àudio, tot i que també es prengueren algunes notes d'observació. Com en gairebé totes les tècniques de recollida de dades, percebíem els fets del seu entorn. D'altra banda, la segona entrevista (entrevista 2) es realitzà el 20 de febrer de 2014, amb un doctor de la Universitat de Berna del Departament d'anglès, a partir d'un xat escrit d'Internet (vegeu l'annex 2.2.) que oferí el clima esperable d'una eina virtual. A més a més, el fet que l'entrevistat volgués disposar prèviament del guió de les possibles preguntes que podrien aparèixer a l'entrevista, ens permeté obtenir unes dades diferents que en l'anterior entrevista. En aquest cas, l'anàlisi de dades es faria d'un discurs no tan espontani.

L'entrevistadora-investigadora es preparà un guió per a les dues entrevistes per assegurar-se obtenir les dades previstes (deixant temps perquè fluís el tema de la conversa) i garantir una anàlisi de dades interessant. El temps de transició entre les dues entrevistes i la bibliografia consultada durant aquest període, féu que hi hagués variacions en el plantejament de les preguntes de les dues entrevistes, perquè algunes de les dades que es volien obtenir podien haver-se modificat lleugerament. A més a més, el tractament de la redacció de les preguntes fou diferent, perquè la primera entrevista es realitzà presencialment i en català i la segona virtualment i en anglès. El domini d'una llengua més que de l'altra per part de la investigadora i el procediment a l'hora de fer l'entrevista marcaren el tractament amb el qual es planificaren les preguntes (a l'annex 2 es poden consultar les preguntes d'ambdues entrevistes).

1.3. Anàlisi de les entrevistes

La transcripció per escrit de l'entrevista de l'especialista de creativitat barcelonina fou el més fidel a la gravació, com s'intenta garantir en totes les entrevistes. Quant a l'entrevista del xat escrit de l'expert suís d'escriptura creativa, es mantingué l'escrit obtingut del xat, però s'ordenà segons les categories establertes. En ambdós casos, els criteris de transcripció de les entrevistes seguiren els objectius d'anàlisi, és a dir, interessava el contingut (què diuen els experts) i la forma (la manera com ho diuen) per després interpretar les idees d'aquests dos professors i extreure'n conclusions.

Es volia presentar la transcripció de l'entrevista de la forma més neta possible, perquè convidés a ser llegida per gaudir, amb el mínim de símbols possibles i seguint l'ortografia convencional. S'intentà fer una transcripció el més fidel possible, sense fer correccions de les paraules ni de les construccions gramaticals incorrectes des del punt de vista de la normativa de la llengua.

De la transcripció a l'anàlisi de les entrevistes passà un any aproximadament, perquè a part de la dedicació de la transcripció, l'anàlisi interpretativa exigeix actuar amb una certa perspectiva. El distanciament respecte a les dades és aconsellat per diversos autors per distanciar-se dels detalls de l'entrevista i de

les relacions personals que s'hi ha generat (Goetz i LeCompte, 1988). Un cop feta la transcripció de les entrevistes, se segueixen les fases proposades per Taylor i Bogdan (1984:145) que ajuden a organitzar i a introduir-se en l'anàlisi:

1. Llegir repetidament les dades.
2. Seguir la pista de dades sobre temes, intuïcions i interpretacions.
3. Elaborar tipologies i esquemes per classificar.
4. Elaborar conceptes i proposicions teòriques
5. Llegir bibliografia.
6. Codificar la informació: elaborar categories, separar les dades de cada categoria, revisar les que no s'han separat i redefinir l'anàlisi.
7. Elaborar l'informe d'investigació

Per analitzar les dades es partí de l'anàlisi del discurs proposat per Palou (2002:127, citat a Demazière i Dubar, 1997): «és possible acostar-se de manera qualitativa a l'expressió singular de la persona. Es tracta de prendre la paraula com a font essencial de l'anàlisi per arribar al significat, i per això és necessari penetrar en el que diuen i en la manera com ho diuen». En l'anàlisi fou molt útil crear una llista dels conceptes que sorgiren de les dades analitzades de l'entrevista, ja que permetia focalitzar el contingut de l'entrevista en diversos temes. Aquestes categories extretes de les entrevistes també serviren posteriorment per fer el buidatge de les dades obtingudes en la resta d'instruments. D'aquesta manera, la unificació de criteris facilitaria la redacció de les conclusions.

Es feren seqüenciacions dels apartats d'interès de la investigació, seleccionant la informació més rellevant dels temes de cada entrevista per intentar que la categorització definitiva emergís de les pròpies dades de l'estudi i no se centrés únicament en les hipòtesis de partida. Per tant, en l'anàlisi temàtica del discurs es crearen cinc categories a partir de la informació emergida d'ambdues entrevistes. Aquestes categories es relacionaren amb els criteris que s'havien establert a l'hora de preparar les preguntes de l'entrevista. D'aquesta manera el contingut de les respostes es classificà, a partir de les preguntes, en diversos

critèris que agrupats per categories facilitaren l'anàlisi de dades posterior i la interpretació dels resultats.

A l'annex 2.3. es mostren els focus comuns temàtics emergits de l'entrevista en relació als criteris que s'havien establert a l'hora de fer les preguntes. El quadre de l'annex mostra les preguntes de les entrevistes en relació a les categories proposades. També hi ha una breu justificació dels canvis d'orientació de les preguntes, de la primera entrevista respecte a la segona. El resultat final és la categorització que es mostra a continuació. Cada seqüència de l'entrevista es classificà per categories per facilitar-ne l'anàlisi de les dades emergides de les actuacions de l'entrevistat i l'entrevistadora. Aquestes categories que es descriuen a continuació en relació als objectius de la recerca, serviren com a unitats d'anàlisi i interpretació de les dades obtingudes a la resta d'instruments fets servir a la part experimental de la investigació.

Objectius de la recerca	Categorització	Descripció de la categoria
Definir el terme creativitat, avaluació i avaluació de la creativitat.	Definició de la creativitat	Les creences que es tenen sobre el terme creativitat.
Establir els indicadors per avaluar la creativitat.	Factors comuns dels textos creatius	Els atributs que fan que un text es pugui considerar creatiu.
Establir pautes per fomentar l'ensenyament i l'aprenentatge de la creativitat a l'aula de llengua i literatura.	L'adquisició de la creativitat	Les creences sobre l'aprenentatge i l'ensenyament de la creativitat a les classes de llengua i literatura. També les propostes per fomentar la creativitat durant el procés d'escriure el text: interaccions entre alumnes, activitats, etc.

Descriure el producte creatiu.	El producte creatiu	Les consideracions prèvies a l'escriptura de la composició escrita o oral. Els models de textos que es recomanarien consultar abans d'escriure el text i les indicacions (o inputs) que el professor hauria d'oferir als alumnes abans d'escriure el producte creatiu.
Dissenyar el procés per produir un discurs creatiu.	El procés creatiu	Les fases que es podrien seguir o no per escriure amb creativitat.
Oferir constructes d'avaluació per mesurar la creativitat.	L'avaluació de la creativitat	Les creences que tenen els participants sobre com s'ha d'avaluar la creativitat.
Descriure els factors que influeixen en l'aprenentatge-avaluació de la creativitat: formació dels professors, rol dels alumnes a l'aula, etc.	La formació dels professors	La influència que pot aportar a l'alumne la formació del professor pel que fa a la creativitat.

Es féu una anàlisi de la pràctica del discurs i textual per veure la posició de la persona entrevistada en el discurs i en l'avaluació dels fets referits. Sobretot ens fixàrem en les valoracions exposades mitjançant els punts crítics que Linde (1980, citat per Woods, 1996) anomena als moments en què l'entrevistat entra en conflicte entre allò que declara i les seves creences. Com es veurà a l'anàlisi hi ha fragments on es posen de manifest les dificultats o les contradiccions entre allò que hauria de ser i el que és en realitat, el discurs oficial i la realitat d'aula.

A més a més, es pretengué analitzar la interacció amb l'interlocutor, en aquest cas la investigadora. Es volgué observar la manera de començar les respostes, les dificultats per elaborar la pregunta, la demanda d'aclariments i el domini del discurs: la forma d'enunciar (lineal, vacil·lant, confusa, repetitiva), la utilització

d'associacions o d'exemplificacions, oposicions, frases fetes, etc. Així com l'ordre d'importància dels elements que van sorgint en el discurs, per això s'exposen les categories en l'ordre que aparegueren a l'entrevista. En definitiva, s'interpretà i és donà significat a tot allò que es recollí i amb la classificació de categories es facilità la interpretació i l'elaboració de les conclusions finals.

També s'analitzaren les intervencions-comentaris de la investigadora en les entrevistes que afavoriren la producció d'un discurs continu. Se seguí la distinció que esmenta Blanchet (1989) per analitzar les consignes (tota intervenció de l'entrevistador s'encamina a definir el tema del discurs subsegüent de l'entrevistat) i les intervencions-comentaris, que es feren sobre les paraules de l'entrevistador (explicacions, observacions, preguntes i indicacions que subratllen les paraules de l'entrevistat). Les consignes podien produir discontinuïtats en el discurs, però s'usaven fonamentalment per establir el contacte de comunicació, les intervencions-comentaris permetien la producció d'un discurs continu i constituïen la majoria de les intervencions de l'entrevistador.

Quant a l'anàlisi del discurs es féu servir la classificació de Blanchet (1989): interpretació (expressa una actitud no explicitada), complementació (afegeix elements d'identificació de la referència i poden ser síntesis parcials, anticipacions insegures o inferències), pregunta sobre el contingut (sol·licita més informació), reflex (repeteix o reformula l'actitud de l'entrevistat) i eco (es repeteix el que ha dit l'entrevistat literalment). A banda d'aquests, durant les entrevistes també s'utilitzà la recapitulació que convidava a relatar de nou o l'aclariment que consistia a tractar punts confusos i demanà una seqüència detallada de successos.

En l'anàlisi de les entrevistes, seguint Bardin (1986), es valoraren les recurrències i les repeticions d'un mateix tema que podien ser indicadors dels aspectes següents: importància (insistència sobre un tema en diferents moments que pot indicar entrevistat en aquell tema); ambivalència (si el tema

sorgeix com a accident es pot suposar que està mal interpretat en el sistema conceptual de la persona), i denegació (tractar moltes vegades el mateix tema pot voler dir que es vol assegurar que la informació es processi bé).

Seguidament es mostren les anàlisis de les dues entrevistes, segons l'ordre d'aparició en què sorgiren les diverses categories, per tal de poder fer una primera aproximació a l'anàlisi i interpretació dels resultats, malgrat que les categories estiguin també relacionades amb les preguntes. Segmentarem cada una de les entrevistes en unitats de registre i referirem cada unitat a una sola categoria predominant de la unitat, d'acord amb Goetz (1988). Així l'anàlisi del discurs i textual es faria a partir dels conceptes-categories creats en les dades de cada entrevista.

1.3.1. Anàlisi de l'entrevista 1

Parafraçant Wolcott (1999:137), la millor manera de començar una entrevista és deixar que la persona expliqui la seva —~~història~~ història a un oient interessat. Així es com es poden beneficiar ambdues persones. I així s'inicià la primera entrevista, amb el relat de l'organització d'un curs que havia d'iniciar l'entrevistada: «parteix d'explicar com funciona un procés de creació, no, què és la creativitat, i després, a partir d'aquí, doncs [...] ». Aquest fet permeté que l'entrevistadora introduís subtilment la pregunta sobre la definició de la creativitat i, d'aquesta manera, s'inicià l'entrevista amb l'especialista en escriptura creativa de narrativa.

a) La definició de la creativitat

El fet que l'entrevistadora li proposés definir la creativitat féu que fluïssin les idees de l'entrevistada: crear és un procés que el relaciona amb tenir idees innovadores. I aquest pensament féu que connectés la creativitat amb un altre concepte: l'avaluació. «Clar, una altra cosa és com s'avalua això, eh? Els criteris d'avaluació en cada àmbit seran els de l'àmbit mateix, no, en pintura els de la pintura, en literatura els de la literatura [...]». En aquest moment es pot interpretar que l'avaluació és un tema important i no resolt per a l'entrevistada.

Com que la definició que ofereix l'entrevistada no és prou concreta, l'entrevistadora tornà a situar el tema i reformulà la informació que l'entrevistada li havia ofert.

En aquesta ocasió, la resposta a la definició de la creativitat fou expressada amb els següents termes: *novetat, valor, un perquè*. I tornà a repetir idees que aparegueren abans, les quals relacionaven la creativitat amb el procés de crear. El fet de tornar-ho a repetir pot interpretar-se com que el procés per ser creatiu és un tema cabdal per a l'especialista d'escriptura creativa. Finalment, relacionà la creativitat amb la realitat: «és creatiu qui d'aquelles idees en fa una innovació, en fa una nova realitat, perquè jo puc tenir moltes idees [...]».

La intervenció de l'experta féu que es continués reflexionant sobre la creativitat, aquest cop a partir d'un exemple. La investigadora volgué comprovar si la idea que volia transmetre la professora era que la creativitat pot oferir un plus al text. L'entrevistada assentí de seguida, explicà que entenia que la creativitat afegia valor a l'escrit i reflexionà sobre allò que entenia com a creativitat: «és crear novetats amb valor, no? I, per tant, creativitat aplicada és una redundància perquè la creativitat si no s'aplica no és, no? ». Des de l'inici fins al final d'aquesta seqüenciació desenvolupà la mateixa idea: «crec que la creativitat és crear [...] que tingui un valor».

b) L'adquisició de la creativitat

L'entrevistada féu una intervenció reflex proposant un altre tema que després recollí en forma de pregunta l'entrevistadora: si cal que es donin referents per ajudar els alumnes a ser creatius. La professora parlà dels diferents perfils d'alumnes, i de les limitacions de cadascú. Batejà aquest fet com la primera fase del procés de creació: «Quan més amplies el camp de percepció, doncs més radar, i per tant aquesta primera fase, doncs, més enriquida, no?». Sembla, doncs, que segons l'entrevistada, la creativitat es pot entrenar i com més estímuls rebí l'estudiant més pot encoratjar-se a escriure amb creativitat.

De l'anàlisi d'aquesta seqüència, que fa referència a la categoria dels referents, s'extreu que l'entrevistada repeteix la relació de la creativitat amb el procés d'escriure. En el discurs de l'entrevistada es feren servir moltes vegades els mots *doncs* i *no*. Aquest fet podria indicar que la professora construïa el seu pensament al mateix temps que reproduïa el seu missatge, el qual volia que fos entès per part de l'entrevistadora. Contínuament buscava l'aprovació per tal que l'emissor rebés el missatge de forma comprensible.

En la seqüència on l'entrevistada relacionà l'aprenentatge amb la creativitat de l'escriptura, exposà diferents exemples de pràctiques d'aula, de les quals esmenta que serveixen «per millorar la capacitat de percepció». Introduí una altra vegada un tema que li despertà molt interès: el procés d'escriptura en la creativitat. «Després hi ha la fase de les ocurrències, no? I aquí hi ha molt de joc, no? [...] I això no tothom se'n surt igual, no». És en aquest punt que es fa referència a tots els estudiants actuen de la mateixa manera. Aquest moment fou aprofitat per l'entrevistadora per preguntar-li si tothom pot ser creatiu. I l'entrevistada féu servir les següents paraules: *ocurrències noves* i *idees noves*. Però per a l'especialista no és només innovació, sinó «que si no es formen al servei d'una necessitat, d'un objectiu, doncs llavors tampoc no arribarien a crear res amb valor, no? Això seria la tercera fase, no?»

I aquesta reflexió li serví a l'experta per parlar altra vegada del procés creatiu, sense dir-ho explícitament. Segons l'especialista, quan s'escriu el cervell actua amb dues parts: l'artista (per ajudar a tenir més idees) i el jutge (educar un jutge que tingui criteri). Per acabar, com que l'entrevistadora buscava contínuament resposta sobre si l'aprenentatge de la creativitat és possible, l'entrevistadora contestà amb vacil·lacions que «això potser sí que amb tècniques es pugui fer, l'escola pot ser, no? [...] La formació pot ser [...]». És a dir, aquí hi ha un fragment de punt crític perquè no hi ha correspondència entre allò que declara i el que creu que és, la reflexió li fa extreure el criteri que realment té interioritzat. Creu que no es pot ensenyar, però sí que es pot fomentar. Tot i que després en el transcurs de l'entrevista hi ha una recurrència de denegació que pot indicar el desig de persuadir-se d'aquesta idea.

c) L'avaluació de la creativitat

Aquest tema que es presentà a l'inici de l'entrevista pot ser per una recurrència d'ambivalència que es formalitzés posteriorment, ja que aparegué a l'inici de l'entrevista per iniciativa de l'entrevistada i després per petició de l'entrevistadora. En aquest últim cas, la resposta es féu amb un discurs vacil·lant, segurament això podria indicar que no tingués cap concepte fet d'aquest tema:

«Clar, a veure, jo el grau de creativitat[...] Bueno, creatiu, partiríem de que [...]Tot el que es produeix, no, el que passa és que la qualitat de la creació no és la mateixa. Home, jo crec que quan algú és amplament perceptiu, amb la qual cosa els textos també ho mostren, no, perquè hi ha personatges, són vívids, no? [...] Tu no pots mostrar sentiments i emocions si d'alguna manera no hi estàs connectat amb les pròpies, amb les dels altres, no?»

L'entrevistada es desvià del tema i mostrà un argumentari d'exemples per explicar com crear textos i tornà a parlar de les fases de creació: «Llavors la gent que sap crear imatges insòlites, correspondències entre el mira qui passa i els ànims del personatge, tota la gent que sap fer aquest pensament lateral, jo penso que també és més creativa». L'entrevistadora amb una intervenció d'interpretació tractà de nou el tema situant-lo en una actuació propera a la professora entrevistada i la resposta que rebé fou amb més seguretat que a l'inici, quan formulà una pregunta oberta:

«No hi ha una avaluació en aquest sentit, no. El que passa és que, bueno, sí que s'avaluen les idees per exemple d'una novel·la. L'ajuden a (i fa servir) embellir la idea, a fer-li donar voltes, tractaments nous. Fer l'esforç de donar una mirada diferent, no? Això sí que es proposa. Però no s'avalua. És que no tenim tampoc les eines per avaluar. De moment, no? A la llarga potser sí que aquí, doncs, la idea és fer-ne un màster, d'aquests cursos, on hi hagi avaluació».

Sembla que construïa el discurs a mesura que formulava una posició d'aquest concepte i relacionà l'avaluació amb la formació reglada que imparteix (assignatura d'un màster), però no hi establí cap relació amb la docència no

reglada que fa a l'Ateneu. Més endavant, la investigadora aplicant la recurrència d'importància (insistència sobre un tema en diferents moments que pot indicar bloqueig de la persona en aquell tema) tornà a preguntar-li sobre l'avaluació de la creativitat, però enfocà la pregunta a una situació propera a l'especialista: els tallers en què treballa el procés i com l'avalua. La confiança en el tema li féu respondre ràpidament que no. I a continuació parlà sobre la seva pràctica diària, en concret, exposà diverses tècniques per fomentar la creativitat a partir d'uns materials que havia fet.

Segons la professora, les pràctiques van bé per desencallar i trencar dinàmiques quotidianes. L'exemple és que els seus alumnes detecten els punts forts i febles sobre el que creen, la qual cosa portà a afirmar a la professora que aquestes reflexions serien una autoavaluació del procés de creació. Aquestes últimes respostes de l'especialista denotaren que fa pràctiques d'avaluació, però que no és prou conscient d'avaluar la creativitat a partir d'aquests mètodes, ja que les reflexions i les autoavaluacions ja són pràctiques d'avaluació. Tot i així, les reflexions durant l'entrevista sobre l'avaluació de la creativitat feren que el seu discurs creixés.

Altrament, per parlar de les aules creatives i de la manera d'escriure, tornà a posar l'exemple de les pràctiques que realitza com a professora, ja que li permet exposar aquest concepte amb més seguretat i convenciment, a diferència dels temes que no aplica a l'aula, com l'avaluació. Segons el seu criteri, mai s'escriu sol, sinó tot és conseqüència del que vivim i que l'escriptura forma part d'un sistema. «Diuen que la genialitat [...] pam, no són individuals perquè és el dia que aquell científic s'il·lumina però mai són individuals, perquè són el resultat de moltes converses, de moltes interaccions amb altres científics, amb altres[...]».

d) El procés creatiu

«I a partir d'això exposa el procés creatiu un explorador, un artista, un jutge i un guerrer, no. L'explorador, l'artista, el jutge i el guerrer. Ho representava amb els quatre quadrants cerebrals, no. A la zona límbica teníem l'explorador i el guerrer. Els de l'accés. L'explorador coneixia el món, l'artista establia relacions innovadores, el jutge posava l'objectiu i deia aquesta idea sí, aquesta no, i el guerrer [...]».

És el tema més tractat de l'entrevista, pot significar que l'apassiona aquest tema o que creu que domina el contingut. Contínuament hi fa referència i en posa exemples, en algunes seqüències de l'entrevista admet indirectament la relació entre el procés creatiu i l'avaluació dels elements creatius. Però l'especialista troba que les emocions que pot provocar un text són la relació més directa amb el procés:

«l'ètim visceral és acció-reacció, de l'explorador al guerrer, és a dir no passen pel jutge, no passen ni pel còrtex, se n'ha anat directe, és acció-reacció, no, no s'ha mogut de la zona límbica, i cal intel·lectualitzar les emocions per escriure. Però també hi ha gent molt intel·lectual però poc emocional. I això també a vegades fa que els textos siguin molt correctes però [...] llavors, clar, tothom ha d'exercitar un nou altre quadrant, no? I això sí que ho treballem, veus, i proposo diferents exercicis [...]».

e) Els factors comuns dels textos creatius

Després de l'explicació del procés creatiu, l'entrevistada preguntà a l'entrevistadora si s'havia esplaiat massa en l'explicació. Aquest comentari pot fer palès que li interessa el tema, que s'ho passa bé parlant-ne i que no té control del temps quan es tracta de parlar sobre la creativitat. En aquest moment, l'entrevistadora féu una intervenció reflex i ressituà la definició de la creativitat per començar una ronda de preguntes adreçades als aspectes creatius que s'haurien de tenir en compte a l'hora de valorar un text.

e1) L'estil. Creu que aquest factor és essencial, i va construint el discurs mitjançant reflexions i buscant l'aprovació de la investigadora. «Sí, perquè en el fons és la mirada, no? En el fons és la mirada. La manera com explico una

cosa té molt de com la veig, no? Moltes vegades una història és la mateixa que s'ha sentit moltíssimes vegades, però el que canvia és el com, el tractament. És molt habitual aquest no?».

e2) L'elecció del tema i el tractament. Exposà que el tema és neutre, però que sempre hi ha un tema central: l'amor. Intuïm que deu ser el tema més tractat a les pràctiques d'aula. És per això, que l'entrevistador fent ús de la denegació plantejà el tema dient si es refereix al plus de qualitat quan es refereix a la creativitat. L'especialista interpretà positivament la pregunta de la investigadora, és a dir, creu que la creativitat ofereix qualitat al text, i hi afegí que també importa el punt de vista que es dona i la perspectiva que es vol transmetre.

e3) El bagatge de l'escriptor considera que és important, però la seva reflexió indaga sobre com es té arxivat. En aquesta seqüència l'especialista tornà a parlar que les experiències si no són impermeables, sempre són un plus, la qual cosa es reflecteix en el discurs que ofereix a l'entrevista, ja que té molt en compte l'experiència a l'hora d'exposar definicions o reflexionar sobre l'avaluació de la creativitat.

e4) El lèxic és imprescindible, segons l'especialista de l'Ateneu Barcelonès, també relacionat amb la mirada que es faci sobre el tema: convertir el món en la paraula i «aquest món és la paraula. I en definitiva [...] farà que la persona que vegi aquella novel·la doncs vegi el món que vulgui i no en vegi un altre o li vegi borrós».

Per acabar l'entrevista, la investigadora féu una intervenció d'interpretació per agrair-li la implicació i passió amb què havia viscut l'entrevista. Aquest punt serví perquè l'entrevistadora admetés que li encanta el tema, la qual cosa reafirmà les interpretacions fetes sobre les dades de l'entrevista. I també per deixar un espai on l'entrevistada expressà que s'havia sentit molt bé fent l'entrevista, perquè havia pogut reflexionar sobre un tema que considera apassionant.

1.3.2. Anàlisi de l'entrevista 2

L'entrevista amb l'especialista en escriptura creativa, sobretot de poesia, fou molt diferent de l'anterior, ja que a banda de ser virtual, el fet de tenir les preguntes abans de l'entrevista condicionaren les respostes. La conversa s'inicià parlant dels llibres que l'entrevistat considera creatius: «En un poema en general és una cosa que crea una viva imatge sensual, cosa que a través del llenguatge es fa tangible i, a la seva manera veritable, real, no com a la vida real, però real, en el sentit que puc veure, sentir o generalment experimentar-ho». Per tant, ja a l'inici de l'entrevista contestà a partir de l'emoció, d'allò que li agrada, perquè l'entrevistat connectà el tema amb una de les seves passions: la poesia.

a) La definició de la creativitat

La investigadora féu una intervenció d'interpretació per tal que l'especialista definís el terme, però no aportà cap definició específica. El docent defensà que l'experiència humana és relativament predictable, per la qual cosa aportà el terme d'honestedat de l'escriptor. Per a l'escriptor, l'autor del text es troba al centre de la creativitat i es manifesta en el text, a través de diversos factors: estil, elecció i forma de tractar els temes i utilització de les paraules. També aprofità per posar un exemple de pràctica docent, la qual cosa podria interpretar-se que té interès per fer entendre a l'entrevistadora allò que ell qualifica com a veu pròpia i creativa.

b) Els factors comuns dels textos creatius

Les intervencions de contingut per part de l'entrevistadora es convertiren en un encadenament de preguntes amb l'objectiu d'obtenir dades sobre els diversos factors que podrien condicionar les produccions creatives.

b1) El lèxic precís. L'entrevistat considerà aquest aspecte clau per a un escriptor, però com a professor afirmà que espera que aquest ítem també aparegui als textos dels alumnes. Això indica que fa una interpretació d'aquest

paràmetre amb una doble vessant: com a escriptor i com a professor. Segurament així aconseguirà fer més vàlid el seu argument.

b2) L'originalitat. Qualificà aquest indicador amb la paraula *diffícil* i el comparà amb l'enfocament inusual, el qual relacionà amb la poesia. Aquest és un dels temes que més interessa a l'entrevistat, fet que pot indicar que li atorga a l'originalitat la mateixa importància que a la poesia. Sembla, doncs, que pot tenir una motivació similar pel tema, segurament no entén la poesia sense originalitat. Així que relacionar-ho li aporta seguretat a l'hora d'exposar el missatge, ja que després afegí que l'originalitat en l'escrit és la combinació de diferents elements familiars.

b3) El desenvolupament del text (estructura). Fou molt breu en la resposta: «la construcció de text és un element central en la creació d'una bona peça de l'escriptura», la qual cosa ens oferí poques pistes d'interpretació. Probablement ho encadenà amb el factor següent, perquè no és un paràmetre que relacioni directament amb la creativitat.

b4) La distribució del text (estètica). Quan l'entrevistadora li preguntà per aquest tema, l'entrevistat digué que no entenia gaire el concepte, perquè creia que tenia relació amb l'originalitat. Però esmentà el llenguatge com a element estètic, ja que considera que si és rebuscat no té sentit estètic, sinó que creu que el que és agradable són les cadències del llenguatge quotidià i com això pot ser portat a una nova vida a través de combinacions i juxtaposicions interessants i poc comunes.

b5) La selecció del tema. De la resposta es pot intuir que creu que tots els temes poden funcionar bé, sobretot els que s'ocupen de petites coses. En aquest punt plantejà un nou tema: l'escriptura a partir de la didàctica. L'escriptor exposà que si es fa escriure amb aquesta finalitat segurament no es concebi com a gaudi, sinó amb un caire més acadèmic.

b6) La progressió de les idees. Relacionà aquest aspecte amb l'estructura del text, sense que fos un aspecte rellevant quant a la creativitat.

b7) Els factors externs (cultural, emocional i social). Segons el docent, tots els textos creatius fan referència i informen de factors culturals i socials. L'escrit és el manifest del context historicosocial i la influència emocional de l'escriptor en el moment d'escriure. En aquest paratge hi hagué una recurrència a la denegació, la qual cosa fa que es mostri la voluntat de l'experta per deixar clar que relaciona la creativitat amb les emocions.

b8) L'experiència de l'escriptor. Aquest és un factor que l'escriptor troba complicat per la connexió que pot tenir amb dos aspectes importants a la creativitat: temps i espai. En aquest sentit, proposà que és difícil de determinar si no existeix distància de temps i espai.

b9) L'estil d'escriptura o la forma de l'escriptura (la capacitat per explicar la història o expressar idees, sensibilitat, etc. perquè flueixi). Per a l'especialista suís aquest és un punt clau de la creativitat, tant com l'estructuració del text. Novament parlà d'aquest terme comparant-lo amb la música: «com amb més "simplicitat" i "senzillesa" funcioni millor», ja que esmentà que s'aconsegueix si es fa servir «un llenguatge quotidià i fàcil de llegir».

S'interpreta que utilitzà una imatge d'una altra disciplina que també li interessa molt per fer arribar a l'emissor la seva manera d'entendre l'estil. Com també ho féu a l'inici de l'entrevista quan comparà l'estil amb la poesia, una altra de les seves passions. El fet que aparegui en més d'un fragment de l'entrevista i que ho relacioni amb gustos propis pot voler dir que és el factor al qual li atorga més pes per valorar la creativitat d'una composició escrita o oral.

b10) Les emocions del receptor. Contínuament a l'entrevista es parla de la importància que el text provoqui emoció al lector. Concretament, en aquest punt hi ha un fragment que encara ho fa més evident: «La meva idea principal

d'un text creatiu és que no hauria de deixar-me fred com a lector: m'ha de tocar, em fa replantejar-me les meves certeses, em pot sacsejar la meva complaença i em fa sentir més ric en la meva experiència».

c) L'adquisició de la creativitat

Les diverses intervencions de denegació per part de l'entrevistat apuntaren que creu que no es pot ensenyar la creativitat, però sí que es pot desenvolupar. El docent exposà tècniques i idees per exemplificar-ho. També esmentà que fa activitats perquè els estudiants perdin la por i tinguin més perspectives a l'hora d'escriure.

D'altra banda, l'entrevistat defensà que escriure individualment o col·lectivament és viable, però dedicà més gruix del discurs a parlar de l'escriptura col·laborativa. D'aquesta destacà que els estudiants tendeixen a donar als companys altres idees interessants i estimulants. També apuntà que pot ajudar a perdre la por, ja que com diu als seus alumnes: «si les coses funcionen és perquè els estudiants individuals són genis, si no ho fan és perquè la parella amb qui van ser aparellats no serveix per a res».

d) L'avaluació de la creativitat

En aquest cas, la investigadora féu una recurrència d'importància (insistència sobre un tema en diferents moments que pot indicar bloqueig de la persona en aquell tema), ja que l'entrevistat afirmà ràpidament que l'avaluació de la creativitat no és possible, perquè és difícil determinar-ne graus. En altres moments de l'entrevista, però, afirmà que l'avaluació només seria justa per a autors avançats. Tot i així, sense ser-ne conscient parlà de la retroalimentació: «El que intento fer és donar als estudiants la retroalimentació per encoratjar-los a editar i reelaborar el seu text, mostrant el que funciona des del meu punt de vista i el que necessita un replantejament». Aquest fet pot indicar que creu que la retroalimentació serveixi com d'avaluació i que és un mitjà que pugui ajudar a l'aprenentatge.

De seguida, canvià de tema per exposar que tots els gèneres discursius es poden treballar amb els ingredients bàsics de la creativitat. Com a exemple per desenvolupar la creativitat esmentà que va bé que es potenciï amb connexions d'altres disciplines: «a més de la literatura, també ensenyo escriptura acadèmica i ocasionalment tinc alguna incursió en l'activitat política i en el periodisme». En aquest moment, el professor suggerí que els referents dels textos poden funcionar, excepte en els casos que els escriptors puguin fer imitacions febles del que han llegit.

e) El procés de creació

Des l'inici l'especialista defensà que escriure és un procés individual i metòdic: s'ha de deixar de banda el temps, seure i escriure, independentment de si l'estudiant se sent inspirat i estar preparat per deixar de banda les coses i reprendre-les en una etapa posterior. Per tant, en aquest paratge torna a aparèixer el temps, cosa que denota que és un tema que li preocupa.

Finalment, l'entrevistat comentà a la investigadora que li havia agradat molt participar d'aquest estudi, ja que trobava molt interessant parlar de l'avaluació de la creativitat. Féu una valoració molt positiva de l'entrevista.

1.4. Síntesi de la interpretació de les entrevistes

En aquest apartat es presenten les interpretacions dels resultats obtinguts de les entrevistes, per tal de conèixer les coincidències en les creences dels dos experts en escriptura creativa per desenvolupar i avaluar la creativitat en les expressions escrites dels estudiants adults. Per a l'anàlisi d'ambdues entrevistes es feren servir les mateixes categories que s'utilitzaren en el buidatge de cada entrevista, a fi de mantenir la coherència en la interpretació dels resultats.

a) La definició de la creativitat

De les respostes de les entrevistes es pot entendre que els dos experts aprovaren la nostra definició de la creativitat: *l'art de fer un text singular i autèntic; únic, sense precedents*, amb un caràcter especial i un estil personal definitiu. I hi afegiren que la creativitat és crear novetat amb valor. És una habilitat que es pot fomentar i avaluar a partir de redefinir, replantejar i connectar estructures mentals diverses i crear relacions noves amb elements preexistents que facin del producte final un text original que connecti amb el lector.

Els especialistes també comentaren que la creativitat s'ha d'aplicar a un objectiu, perquè si no s'aplica no existeix. També cal que connecti amb el lector, en el sentit de generar sentiments i emocions. Pensen que no és creatiu qui té idees, sinó qui fa innovació d'aquelles idees, i se'n fa una nova realitat. En aquesta interpretació es destaca, per tant, la recepció del text. No s'ha de perdre de vista el receptor, no només que vol fer el receptor amb el text, sinó allò que espera el lector quan llegeix un text creatiu. Com a lector el professor suís pensa que el text «m'ha de tocar, em fa replantejar les meves certeses, em pot sacsejar la meva complaença i em fa sentir més ric en la meva experiència».

b) Els factors comuns dels textos creatius

Dels factors que sorgiren a l'entrevista, n'hi ha alguns que els entrevistats consideren que no tenen relació amb la creativitat com ara la distribució del text (la manera de mostrar-lo, l'estètica) i la selecció del tema. L'important és el tractament, no pas la tria del tema o l'experiència de l'escriptor. És a dir, no és rellevant en la creativitat, però sí en la visió que es té d'un concepte i la manera de transmetre'l segons on se situï l'escriptor. En l'anàlisi d'aquests descriptors un dels entrevistats suggerí que cal evitar que les pràctiques d'escriptura es converteixin en una tendència didàctica, perquè el fet d'escriure amb finalitats acadèmiques pot fer perdre el gaudi de l'escriptor. En aquest cas es confirma la

necessitat d'establir un espai a les escoles dedicat a l'escriptura i la llibertat per part de l'alumne a l'hora d'escriure.

Els factors que consideraren que hi ha en tots els textos creatius són l'estil, el lèxic, l'originalitat, l'estructura del text i la relació entre les idees. Creuen que l'estil és l'element clau, perquè és la manera de mirar i percebre un concepte, com també aconseguir les paraules adequades d'allò que es vol transmetre. L'originalitat entesa com un enfocament inusual del tema, la llibertat d'acció a l'hora d'estructurar el text per fer-lo creatiu i la manera de relacionar les idees, són els elements que s'haurien d'avaluar en els textos creatius, segons les interpretacions que fan els experts dels factors que es reuneixen en les produccions creatives. No s'estableix cap preferència pels factors, no es dóna més importància a uns que als altres, però s'analitzaren un per un.

b1) L'estil d'escriptura o la forma de l'escriptura (capacitat per explicar la història o expressar idees, sensibilitat, etc. perquè flueixi). Els dos experts afirmaren que l'estil és un element clau de l'escriptura creativa. La manera d'explicar una cosa es correspon amb la manera de mirar-la, el tractament i l'estructura del text. L'elecció deliberada i la forma de treballar amb aquestes nocions són elements centrals per a la creativitat. El professor suís féu esment a explicar històries o transmetre idees de forma "simple" i "senzilla", ja que considerà que funciona millor que la història s'expressi amb un llenguatge quotidià que no crear llenguatge artificial.

En aquest cas, relacionà l'estil de l'autor amb la precisió, riquesa i variació lèxica. Segurament aquest pot ser un primer apunt important del tractament que hauria de tenir l'estil de l'autor en la creativitat. L'entrevistat opinà que s'ha de donar valor a l'honestat de l'escriptor que es troba al centre de la creativitat, que es manifesta en el seu estil, la manera en què s'ocupa dels temes i tria les seves paraules.

b2) El lèxic precís, variat i ric. Els dos professors d'escriptura creativa coincidiren a creure que aquest tema és fonamental. S'han d'aconseguir les

paraules justes per transmetre allò que es vol dir. El lèxic en els textos creatius adquireix una gran importància per aconseguir que el receptor de la composició vegi el món que es vol transmetre i no un altre o que el vegi borrós. A més a més, el professor suís considera que el que fa interessant els textos més creatius és que amb un llenguatge quotidià es juxtaposin conceptes i idees poc comunes a partir de noves maneres de tractar-los.

b3) L'originalitat. Creuen que un enfocament inusual és clarament important. Sobretot la combinació de les diferents coses familiars, és a dir, que el concepte sigui nou, però amb valor.

b4) El desenvolupament del text (estructura). El text necessita ser acuradament construït i la seva elaboració ha de ser compatible amb la idea que el text presenta. Aquest és el cas en qualsevol tipus d'escriptura, però en escriptura creativa, segons els especialistes, la llibertat d'acció per construir un text és un element bàsic en la creació d'una bona peça de l'escriptura.

b5) La progressió de les idees. No consideren que sigui un tret propi dels textos creatius.

b6) Distribució del text (estètica). Els experts consideraren que aquesta categoria és una repetició de les anteriors, no l'entengueren com a categoria diferenciada. Trobaren que l'estètica pot tenir relació amb el lèxic, perquè pot conduir a escriure molt formalment, allò que toca. Es pot convertir en una escriptura rebuscada que troba punts artístics d'una manera desagradable. També l'especialista de llengua anglesa apuntà que prefereix les cadències del llenguatge quotidià i com això pot ser portat a una nova vida a través de combinacions i juxtaposicions interessants i poc comunes, però convindria que aquest concepte pertanyés a l'originalitat.

b7) La selecció del tema. L'experta de l'Ateneu Barcelonès afirmà que no és important el tema, perquè sempre són els mateixos, sinó el tractament que es fa del tema. El tractament i el punt de vista, des de quina perspectiva es mira,

des de quin personatge, des de quin to anímic i moral, etc. El posicionament i la perspectiva són importants perquè pot enfocar el tema de manera molt diferent.

L'altre especialista pensa que els textos creatius poden cobrir àmbits diferents i que es poden ocupar de coses petites o de grans temes. Destacà que l'important no és la tria del tema, sinó la manera que té l'escriptor per manifestar allò que vol transmetre. En aquesta comparació es veu que és un tret que no consideren que faci creatiu els textos, tant quan un fa referència a la narrativa com quan l'altre parla de poesia.

b8) Els factors externs (culturals i socials). Per al professor entrevistat tots els textos creatius refereixen i són informants del moment en què van ser escrits per exigències culturals i socials. I clarament també són influenciats per les emocions que l'autor va poder haver sentit. També l'especialista entrevistada considerà que el bagatge vital és important i que juga a favor. En aquest cas, es relacionà aquest paràmetre amb el següent, ja que l'experta reflexionà dient que si tenim un concepte ben arxivat, si hi hem reflexionat, pot canviar. Si escrivim una cosa d'aquí un temps potser ja ho tenim situat, hi hem pogut reflexionar, i escriurem coses diferents que si ho féssim a la immediatesa, perquè les experiències si no són impermeables, sempre són un valor afegit.

b9) L'experiència de l'escriptor. Els experts en escriptura creativa consideraren que l'experiència de l'escriptor juga un paper en una varietat de formes, que influeixen en l'elecció del tema, el seu tractament, la seva forma d'aplicar-ho als personatges, etc. I també, com apuntà la professora de l'Ateneu Barcelonès, l'experiència de l'escriptor és important en la manera d'assimilar un concepte que pot canviar amb el temps, segons com es tingui situat, el qual pot influir en la manera que es transmeti al text. Per tant, més que un tret avaluable de les produccions escrites seria una influència que podria relacionar-se amb la manera que els docents fomenten la creativitat a l'aula.

c) L'adquisició de la creativitat a l'aula

Els especialistes consideraren que es poden oferir tècniques per deixar fluir la creativitat de cadascú i idees per ajudar-los a desbloquejar la seva pròpia creativitat. Molt d'això té a veure amb oferir-los tasques que els allunyin dels camins triats, del que ells pensen que s'espera d'un estudiant d'escriptura creativa, fer-los experimentar amb perspectiva d'altaveu, amb l'exploració de l'inesperat o la por, que puguin jugar amb el llenguatge, amb les idees i en última instància amb les formes.

En les entrevistes ofertes proposaren dos tipus de tasques:

— Tasques per fomentar la llibertat d'experimentar sense por. Les descriuen com les activitats per «fomentar l'alegria, l'experimentació i el tipus de llibertat d'escriptura que ofereix als estudiants l'oportunitat d'anar on ells no podrien d'una altra manera anar». Un exemple d'aquesta activitat seria demanar als alumnes que escriguin en un paper elements del text, després repartir aquests papers a l'atzar per trobar les combinacions més eficaces dels elements de text. L'objectiu és que l'estudiant no assumeixi la pressió si les coses no surten bé. Un altre exemple que esmentaren és l'escriptura col·laborativa, per tal que tots aportin idees interessants i estimulants, i garantir superar la por al fracàs.

— Tasques per generar noves idees. Proposen fer una activitat amb tota la classe, perquè creuen que s'han de generar moltes idees. A partir d'un punt de vista justificar diversos punts de vista o donar una paraula al protagonista de la història, una altra al conflicte, etc. I així anar creant noves idees.

A més a més, plantejaren que cal deixar espai a l'aula per escriure, la qual cosa confirmaria que és necessari que l'estudiant pugui identificar un lloc per poder escriure, però que també s'ha de deixar llibertat per fer-ho en altres llocs. I esmentaren que aposten també per fer escriure els alumnes individualment i en grup, perquè individualment passen coses que no poden passar en grup i en grup també passen coses que no poden passar individualment.

Tot i així, en l'escriptura col·laborativa, els estudiants tendeixen a donar als companys altres idees interessants i estimulants. I també d'alguna manera encara que es faci individualment, el text mai és producte d'un mateix, sinó que podríem establir que és el resultat de moltes converses, de diverses interaccions o de consultar material bibliogràfic. En definitiva, de la influència i la interpretació que cadascú fa dels estímuls que rep.

d) El producte creatiu

En tots els gèneres literaris i acadèmics, fins i tot periodístics, es poden produir textos creatius, segons les entrevistes amb els especialistes. Però és important treballar amb els ingredients bàsics de la creativitat: l'honestedat d'expressió, la circumspecció en el llenguatge, l'elecció d'un tema, la presentació d'un concepte (que pot no ser sorprenentment nou o original) que d'una manera fa que els receptors se sentin atrets per allò que llegeixen. Aquesta seria la garantia d'elaborar un text creatiu. Tot i així, consideren interessant que coneguin models del text creatiu que han d'escriure. L'especialista de la Universitat de Berna, però, afirmà que la creació literària i les seves tècniques van més enllà de l'escriptura literària.

Són partidaris d'oferir als estudiants models dels gèneres discursius per oferir-los eines d'ajuda en la creació del text. Els dos autors coincidiren que s'ha de poder explorar i entrar en contacte amb altres autors que han escrit textos similars, però que això té un perill i és que hi ha escriptors que fan imitacions febles del que han llegit. Als que tenen una capacitat de percepció gran, els poden ampliar el camp de percepció i enriquir-los. També proposaren que la creativitat no parteixi del no-res, és a dir, que els alumnes coneguin altres models del tipus de text o gènere literari, segons la producció escrita que els demanem que han d'escriure.

e) El procés creatiu

L'especialista de l'Ateneu barcelonès defensà contínuament la importància del procés creatiu per desenvolupar la creativitat, a partir de les fases proposades per Edward de Bono, tal com es mostra a un dels fragments de l'entrevista que es mostra a continuació. En canvi, el professor suís argumentà que el procés de creació és individual, però dóna molta importància al temps, ja que considera que no sempre funciona de la mateixa manera. Sembla evident que el temps és un factor a considerar quan s'estableix un procés d'escriptura, i en el creatiu potser pren més rellevància. Mentre l'altre expert proposà deixar de banda el temps per fer l'escrit i assignar moments per escriure, independentment de si se sent inspirat i està preparat. A professora catalana, molt interessada en el procés per escriure creativament, argumentà que es poden seguir fases, tal com es pot llegir en aquest tros de l'entrevista:

« I em deien, ostres, jo tinc un artista molt potent, però el jutge és més potent encara. No se n'hi cola ni una, llavors no n'aprova cap, d'idea. No n'executa cap. Ostres, doncs jo tinc un jutge dèbil, llavors totes les idees me les compra, no? Llavors vèiem això, no? És a dir, vèiem que la gent que tenia la part cortical més desenvolupada que la part límbica era més abstracta, tenia moltes idees però estaven poc connectades amb les emocions, que la gent més límbica és més emocional però a la millor també menys ocurrències. És clar, és acció-reacció, no, no s'ha mogut de la zona límbica, i cal intel·lectualitzar les emocions per escriure. Però també hi ha gent molt intel·lectual però poc emocional. I això també a vegades fa que els textos siguin molt correctes però [...] llavors, clar, tothom ha d'exercitar un nou altre quadrant, no? I això sí que ho treballem.» (entrevista 1)

f) L'avaluació de la creativitat

Els dos entrevistats consideraren que no s'avalua la creativitat: un creu que no es tenen eines per avaluar (fa servir el diari o diàlegs per reflexionar sobre el procés de creació), però li semblaria bé poder-ho fer; i l'altre pensa que en una avaluació sortirien beneficiats els estudiants que no se senten intimidats quan se'ls fa valoracions dels seus treballs i que els criteris que es poguessin avaluar sempre farien justícia només als autors amb ritmes de temps més avançats.

Una de les propostes del segon entrevistat fou donar als estudiants la retroalimentació per encoratjar-los a editar i reelaborar el seu text, i així poder-los ajudar a fer progressar el text. Per aconseguir-ho és necessari mostrar-los el seu punt de vista, suggerir-los els aspectes que han de repensar, engrescar-los i fer-los conscients sobre la creativitat. Inconscientment els dos experts, segons les vivències que exposen a les entrevistes, fan avaluacions dels elements creatius, la qual cosa s'aplicà a les pràctiques d'aula per extreure les conclusions més adients sobre aquest tema.

En definitiva, les entrevistes amb els especialistes conclouen que la creativitat es pot desenvolupar a l'aula, tant individualment com de forma col·laborativa, però que és essencial l'espai, el temps i el procés d'escriptura. Els especialistes vincularen la creativitat amb les emocions, probablement l'element clau en l'educació, perquè sense emoció no hi ha curiositat i, en conseqüència, aprenentatge. També la relacionaren amb la novetat que aporta valor, la qual pot estar present al lèxic, l'originalitat i els factors externs, perquè tot és conseqüència del que vivim i l'escriptura forma part del sistema on es desenvolupa.

2. Els qüestionaris

El qüestionari fou el segon instrument utilitzat per conèixer les creences en un context d'ensenyament i aprenentatge sobre la creativitat en produccions escrites i orals, en general, i l'avaluació de la creativitat, en particular. Es volia contribuir a la construcció d'un marc teòric des de la didàctica de la llengua i la literatura, per la qual cosa el qüestionari podia ser molt adient per obtenir dades qualitatives i quantitatives, ja que segons la formació de la pregunta es podia obtenir el resultat més esperable.

Es plantejà la necessitat d'obtenir dades quantitatives de les creences d'una mostra dels principals agents executors de l'ensenyament i l'avaluació de la creativitat: professors i estudiants per obtenir dades fiables que afegissin valor al mètode qualitatiu utilitzat a la recerca. Els qüestionaris són un dels instruments que permeten implicar anònimament els participants a la recerca per obtenir informació confidencial de manera fiable per ser analitzada i interpretada. Segurament que es puguin «contrastar hipòtesis» (Ghiglione i Malaton, 1978) i punts de vista confidencials, no només explorar-los (Rodríguez Gómez i altres, 1996), expliqui que sigui una de les eines d'ús més universal (Rincón, 1995) emprada a l'àmbit de les ciències socials i més pròpia de la investigació quantitativa (Rodríguez Gómez i altres, 1996).

2.1. Descripció de l'instrument

Els propòsits quant al disseny dels qüestionaris, d'una banda, foren transformar els objectius de la investigació en preguntes específiques (que evitessin la distorsió en la resposta i reflectissin la posició del subjecte) i que les respostes proporcionessin les dades necessàries per captar les apreciacions dels subjectes objecte d'estudi respecte a les hipòtesis i als objectius plantejats, a través de respostes qualitatives i quantitatives. I, d'altra banda, la investigadora intentà motivar els subjectes a participar-hi, per la qual cosa en la creació del qüestionari s'esmerçaren esforços a adequar les preguntes als diversos perfils dels destinataris, perquè tothom s'hi veiés representat.

Per elaborar i administrar els qüestionaris seguïrem les recomanacions dels autors citats anteriorment, per tal d'aprofitar al màxim el servei que ens podia oferir aquest instrument a la investigació qualitativa: que es tingui clar que és un procediment per a l'exploració d'idees i creences generals sobre algun aspecte de la realitat; que es consideri com una tècnica més, ni l'única ni la fonamental en el desenvolupament del procés de recollida de dades; que en la seva elaboració es parteixi dels esquemes de referència teòrics i experiències definides per un col·lectiu determinat en relació amb el context del qual en formen part, i que sigui acceptat pels participants de la investigació i el col·lectiu objecte d'estudi.

Es feren quatre qüestionaris adaptats segons el perfil dels participants: professors (de les diverses etapes educatives), estudiants (de diverses institucions), estudiants universitaris que serien futurs professors i estudiants com a lectors de poesia (estudiants de català que participaren en un concurs de poesia i adquiriren el rol de lectors). Aquests qüestionaris, que es poden consultar a l'annex 3, es repartiren durant tot el període de temps que durà la investigació. Però dos dels qüestionaris es volgueren vincular a les pràctiques, els d'estudiants a la primera activitat i els dels futurs estudiants a la quarta. En aquesta última, fou essencial la intervenció de la professora de l'assignatura per motivar els participants a respondre els qüestionaris i permetre l'enllaç entre els estudiants i la investigadora.

Per implementar l'instrument, se seleccionaren els quatre col·lectius descrits, per bé que a la recerca es volia concedir el mateix pes als estudiants que als docents, ja que són els dos participants més directes de l'avaluació de la creativitat. Així es plantejaren tres qüestionaris adreçats a tres col·lectius diferents d'estudiants: lectors, estudiants d'una llengua i futurs professors (ens interessava molt la seva opinió com a estudiants, però també com a futurs docents); i un qüestionari als docents. En aquest cas, les creences sobre l'avaluació de la creativitat dels docents també s'obtenien del grup de discussió,

tercer instrument que presentarem en aquest capítol. D'aquesta manera l'obtenció de dades d'ambdós col·lectius estaria compensada.

2.2. Procediment d'elaboració

El procés metodològic emprat per elaborar el qüestionari es féu en cinc fases, proposades per Martínez Olmo (2002): delimitació de la informació que es volia obtenir, redacció de les preguntes, disseny del missatge explicatiu del qüestionari, validació del qüestionari i execució de l'instrument. I aquestes cinc fases es concretaren en vuit passos que tot seguit es presenten:

1. Definir els objectius del qüestionari. El primer pas es féu en funció dels objectius i la finalitat de la recerca, deixant clara la finalitat dels objectius, així com la informació que pot donar i aquella que queda al marge de les seves possibilitats. Es decidí fer qüestionaris adaptats als diversos tipus de col·lectius: estudiants adults de llengua catalana, alumnes lectors de poesia (aprofitant el Dia Mundial de la Poesia es féu un concurs voluntari de poesia i els alumnes que hi participaren contestaren l'entrevista), futurs mestres (estudiants de magisteri) i professors de primària, secundària i adults (universitaris i no universitaris).

2. Donar estructura a l'instrument. Per elaborar el qüestionari es valoraren els tipus de dades que es volien extreure de cada pregunta. També es delimitaren les característiques de l'instrument en termes de la tipologia de pregunta (oberta/tancada), la resposta (qualitativa-text-/quantitativa –número-), l'extensió (una pàgina) i la forma d'aplicació (presencial i en línia).

3. Redactar les preguntes. Es prioritzaren aquells aspectes rellevants per a la recerca, amb un redactat concís i senzill i un ordre coherent de preguntes. Es respectà la idea de fer les preguntes del genèric a l'específic (de la creativitat a l'avaluació de la creativitat), per desglossar el tema poc a poc i ampliar la informació. I essent conscient que les preguntes han de ser clares i concretes, no poden ser tendencioses ni incloure dues preguntes en una.

Apostàrem per obtenir dades quantitatives per complementar les dades qualitatives obtingudes, però també proposàrem preguntes obertes quan necessitàrem comparar resultats de diversos instruments. Per exemple, en el cas dels indicadors de la creativitat volguérem disposar de respostes tancades per saber quins indicadors tenien més pes. També es decidí no incloure preguntes de tipus sociodemogràfic, perquè en aquest cas no calia descriure el col·lectiu de persones que contestaren el qüestionari, ja que eren seleccionades prèviament.

El fet de dissenyar-les en temps diferents fa que la mateixa pregunta variï en els diferents qüestionaris en funció dels coneixements que anava adquirint la investigadora sobre el tema, la qual cosa feia que es focalitzés més el camp d'actuació i, en conseqüència, que la pregunta fos més concreta (en alguns casos). Tot i que a continuació es presenten les preguntes classificades per les categories (punt 7), es poden consultar els qüestionaris de cada col·lectiu a l'annex 3.

4. Fer el disseny. En aquesta fase es detectà la necessitat de donar format i estructura a l'instrument. Escollírem un tipus de lletra clara i un format senzill per facilitar la lectura. Així doncs, es redactà la presentació del qüestionari per contextualitzar i emmarcar la recerca. Altrament, la instrucció per respondre a les preguntes fou molt breu, ja que eren preguntes fàcils d'entendre i es prioritzava que els participants no haguessin de llegir gaire, així podrien invertir més temps a contestar les preguntes. Aquest era l'escrit que hi havia a l'inici del qüestionari, però sempre s'explicava breument la recerca i la participació a l'estudi, o bé presencialment, o bé amb el missatge que s'enviava al correu electrònic.

Som un grup d'investigadors de la Universitat de Barcelona que fem recerca en **l'avaluació de l'escriptura creativa**. T'agraïrem que responguis aquest qüestionari de manera anònima per ajudar-nos en el nostre estudi. Moltes gràcies per la teva col·laboració.

5. Sotmetre a validació. Per poder aplicar el qüestionari cal pilotar-lo a través de jutges experts o amb una mostra representativa similar als subjectes que participaran a respondre els qüestionaris. La situació ideal hauria estat validar-los per psicometristes, però al no poder disposar d'aquests especialistes, proposàrem a dues persones dels col·lectius a qui passàvem les enquestes que es mirassin críticament el qüestionari per fer-lo el més comprensible possible. També el fet que les directores de la tesi l'analitzessin prèviament ens permeté assegurar que les preguntes formulades s'entien i poguérem modificar aquelles que no quedaven clares. Les seves propostes proporcionaren millores al qüestionari com ara que fos més breu, que les preguntes fossin més concretes o que es descrivissin millor alguns conceptes.

6. Distribuir els qüestionaris. El procediment de distribució dels qüestionaris fou presencial i virtual, garantint l'anonimat dels participants que col·laboraven voluntàriament. La investigadora passà els qüestionaris presencialment a estudiants de català que participaren en la construcció d'un mapa poètic virtual que volgueren contestar-lo voluntàriament (anomenats lectors de poesia) i a una aula d'estudiants de català del nivell B2. I una altra professora passà el qüestionari als estudiants d'una aula del primer curs del grau de magisteri dos anys acadèmics consecutius, del primer curs obtinguérem 14 respostes i del segon 40.

En el cas dels professors fou diferent, s'envià un correu electrònic a trenta-cinc professors per tenir una mostra significativa del col·lectiu, però només aconseguírem vint-i-quatre respostes. Al correu s'explicava breument la investigació i es convidava a respondre l'enquesta fent-los conscients que la seva opinió era essencial per avançar en la investigació. Per tant, per obtenir informació s'emprà el llenguatge escrit en tots els casos, que és el més recomanable en aquest tipus d'instruments (Ruiz Bueno, 2009).

7. Organització del contingut per categories. Després de recollir els qüestionaris d'alumnes es féu una anàlisi de les dades a partir de les categories ja establertes a les entrevistes per tal d'aportar coherència a la recerca. Abans, però, per facilitar el buidatge de les respostes, es classificaren les preguntes dels qüestionaris segons les categories i així l'organització de dades que es faria posteriorment podria ser més àgil. Aquest quadre, que es mostra a continuació, també permetia tenir una visió de l'adaptació que s'havia fet de les preguntes en relació al col·lectiu que s'adreçava i als objectius que es pretenien obtenir

	Preguntes dels qüestionaris			
Categoria	Alumnes	Estudiants de magisteri	Professors	Lectors
La definició de la creativitat	<p>Quan llegeixes llibres, què consideres creatiu?</p> <p>Què entens per textos creatius?</p>	<p>Quan llegeixes textos, què consideres creatiu?</p> <p>La creativitat és l'art de fer que un text sigui singular i autèntic. Únic, sense precedents, amb caràcter especial i un estil marcat, amb marca personal. Estàs d'acord amb aquesta afirmació?</p>	<p>La creativitat és l'art de fer un text singular, amb valor per al lector, que desenvolupi un estil personal definit. Estaries d'acord amb aquesta afirmació? Què més hi afegiries per definir el terme creativitat?</p>	<p>La creativitat és l'art de fer que un text sigui singular, amb un estil personal definit. Estaries d'acord amb aquesta afirmació?</p>

<p>Els factors comuns dels textos creatius</p>	<p>Quins factors creus que tenen en comú els textos que consideres creatius?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lèxic precís ○ Originalitat en el tema ○ Originalitat de l'escrit ○ Originalitat en l'enunciat (si és una activitat de classe) ○ La invenció ○ L'elaboració: desenvolupament ○ Distribució del text (estètica) ○ La iniciativa ○ Els factors externs (culturals, afectius i socials) ○ L'experiència de l'escriptor-lector ○ Fluidesa (per generar idees, relacionar-les entre elles i saber expressar-les) ○ Sensibilitat (et provoquen una actitud receptiva) ○ Altres 	<p>Quins factors creus que tenen en comú els textos que consideres creatius?</p> <p>Originalitat: producte innovador i enfocament inusual del tema</p> <p>Desenvolupament de les idees: llibertat d'acció i capacitat d'embellir les idees</p> <p>Estil: marca personal</p> <p>Quins altres elements inclouries?</p>	<p>Quins factors creus que tenen en comú els textos que consideres creatius?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lèxic precís, ric, variat ○ ○ L'originalitat (idees singulars) ○ L'elaboració del text (estructura) ○ La distribució del text (estètica) ○ L'elecció del tema ○ La manera de tractar el tema (enfocament inusual) ○ L'estil de l'autor (invenció per establir connexions, fluidesa per relacionar o expressar les idees) ○ Els factors externs (culturals, afectius i socials) ○ L'experiència de l'escriptor <p>Altres:</p>	<p>Per quin motiu el teu poema és creatiu?</p> <p>Pots marcar més d'una opció.</p> <p>Perquè et resulta emotiu</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Perquè és original (en l'enfocament del tema) ○ Perquè és innovador (manera de desenvolupar o aportar idees noves) ○ Per la manera de presentar el poema (format singular) ○ Per l'estil personal de
------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

				l'autor o Per com connecta amb el lector o Altres:
L'adquisició de la creativitat	<p>Creus que la creativitat es pot aprendre? I avaluar?</p> <p>Pots posar algun exemple?</p>	<p>Podem ensenyar els alumnes a ser creatius? Algun exemple il·lustratiu?</p> <p>Com ajudaries els teus alumnes a escriure textos creatius a les aules?</p>	<p>La creativitat es pot ensenyar i aprendre? A tots els alumnes de la mateixa manera?</p> <p>Fas escriure textos creatius a classe? Com ajudes els teus alumnes a escriure textos creatius?</p> <p>Penses que la producció en grups, parelles o individual pot afavorir la creativitat d'un text?</p> <p>I el grup-classe, penses que pot tenir influències per promocionar la creativitat a l'aula?</p>	
El producte creatiu	Els diàlegs que has escrit del		Creus que hi ha algun gènere	

	<p>llibre <i>Tren a Puigcerdà</i> són una activitat creativa? Per què?</p> <p>A classe la creativitat apareix</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ En els textos que produeixes ○ En les activitats que es puguin proposar ○ Altres 		<p>textual que afavoreixi més la creativitat?</p> <p>És millor que els alumnes parteixin de referents literaris o que no es basin en cap referent per escriure un text que sigui creatiu?</p> <p>Seria interessant fomentar més la creació de textos amb creativitat a les classes de llengua?</p>	
<p>El procés creatiu</p>		<p>Cal seguir un procés amb diverses fases per produir un text creatiu?</p>	<p>S'hauria de seguir un procés d'escriptura definit per produir textos creatius? I s'hauria d'avaluar? En cas que ho facis, quin instrument (el diari, l'entrevista, etc.) fas servir perquè l'estudiant adquireixi consciència d'aquest procés creatiu?</p>	

L'avaluació de la creativitat		<p>Avaluaries d'alguna manera la creativitat? Com?</p> <p>Com faries per distingir objectivament un text amb bona, regular i dolenta originalitat/desenvolupament de les idees/estil?</p>	<p>Avalues d'alguna manera la creativitat? Com?</p> <p>Creus que es podria ser avaluable? És a dir, es podria avaluar de la mateixa manera que som capaços d'avaluar si ha acomplert la tasca plantejada o si el text està ben cohesionat?</p>	
La formació dels professors			<p>Consideres que hi ha alguna relació entre la formació del professor i ensenyar a compondre textos creatius?</p>	

8. Analitzar i interpretar les dades. A partir de les categories definides s'interpretaren les dades dels quatre tipus de qüestionaris realitzats a alumnes, professors, lectors i futurs docents (consulteu l'apartat 2.3. que es mostra a continuació)

9. Comparar les dades. De l'anàlisi i interpretació de les dades es féu un estudi comparatiu per contrastar qualitativament els resultats dels quatre qüestionaris. (consulteu l'apartat 2.4. d'aquest capítol). Es decidí fer aquesta comparació per obtenir una visió contrastada de cada concepte que volíem indagar en relació

als diversos col·lectius que havíem passat el qüestionari, tot i ser conscients de les diferències existents en la formulació de preguntes.

Com ja s'ha comentat abans, es crearen els qüestionaris adaptats al perfil dels receptors, però s'intentà que els conceptes que es volien analitzar aparegueren per igual en tots els qüestionaris. En altres paraules, cada concepte que es volia investigar era formulat en relació a la manera que consideràrem que seria més comprensible per a les característiques de cada tipus de col·lectiu destinatari. Per això, crearem les preguntes en funció de les categories, perquè el buidatge dels resultats permetés comparar respostes.

10. Contrastar els resultats. Després d'analitzar, comparar i interpretar les dades, es féu una triangulació de resultats dels diversos instruments usats al corpus d'anàlisi (consulteu l'apartat 4 d'aquest capítol). I posteriorment, també en comparació amb les dades obtingudes del marc teòric i del corpus experimental.

2.3. Anàlisi de les dades

Els qüestionaris que s'utilitzaren tenien la funció de recollir la informació, que porta implícit l'interrogatori del subjecte, a través de preguntes establertes prèviament en un formulari estrictament normalitzat amb l'objectiu d'analitzar les dades per treure'n conclusions. Es plantejaren una sèrie de qüestions relacionades amb el tema (i subtemes) que es desitjava investigar, i amb les quals posteriorment esperàvem contrastar amb els altres instruments de recollida d'informació sobre les creences dels agents implícits en l'avaluació de la creativitat.

Per fer l'anàlisi de dades s'agafaren tots els qüestionaris i es dividiren per grups segons l'ordre en què es realitzaren: alumnes, estudiants de magisteri, professors i lectors de poesia, tot i que alguns qüestionaris de docents es feren en paral·lel als qüestionaris d'estudiants. A continuació, en funció de cada col·lectiu, es classificaren les respostes segons les categories atorgades a la

pregunta (vegeu el quadre anterior, al punt 7 d'aquest apartat), per tal de facilitar posteriorment la interpretació dels resultats. Les categories sorgides arran de l'anàlisi de dades de l'entrevista (vegeu l'apartat 1.3. d'aquest capítol) se seguiren per donar coherència a la manera d'interpretar les dades de la tesi i per poder fer unes conclusions i triangulació de resultats amb correlació.

El buidatge per cada col·lectiu enquestat (consulteu annex 3.5.) es féu en funció del recompte de les preguntes tancades. I de les preguntes obertes es marcaren als qüestionaris els aspectes més rellevants de cada tema, s'agruparen les respostes que coincidien i s'intentà crear camps semàntics per acollir en una mateixa interpretació diferents respostes que seguien un mateix fil argumentatiu. Les respostes que només apareixien una vegada s'escriuïen per separat i s'inclouïeren en les respostes de resultats. Per tant, es recollí la informació qualitativa més rellevant en un quadre per cada col·lectiu, a partir de la classificació dels temes sorgits dels qüestionaris, per intentar que la categorització definitiva sorgís de les dades obtingudes a l'estudi i no se centrés únicament en les hipòtesis de partida. Finalment, es presentaren les categories en forma de gràfic per facilitar-ne la interpretació dels resultats.

En el disseny de les preguntes, però, ja es preveïeren les categories de les entrevistes per facilitar la interpretació i la triangulació de resultats posteriors, tot i que les respostes obertes permetien poder acollir noves categories a la investigació. Per a cada col·lectiu es pensaren unes categories i a l'anàlisi de les dades es pot comprovar que no tots els col·lectius reflexionaren sobre els mateixos temes.

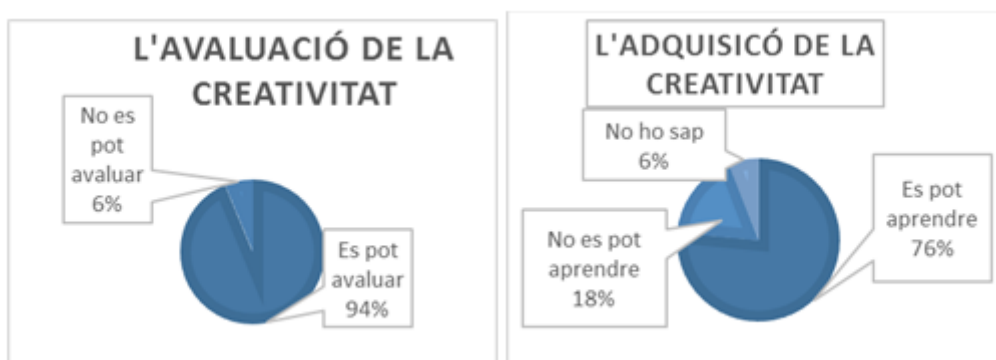
En realitat, les categories s'associaren als objectius de la recerca (vegeu el quadre descrit anteriorment a l'apartat 1.3.): observar què entenen els alumnes com a textos creatius; descriure quins factors creuen que tenen en comú els textos creatius; conèixer les creences dels estudiants sobre l'aprenentatge i l'avaluació de la creativitat; i establir, segons el seu parer, si hi ha activitats creatives. A continuació, es poden consultar els resultats obtinguts per col·lectius, però es recomana també consultar l'annex 3.

2.3.1. Qüestionaris a alumnes

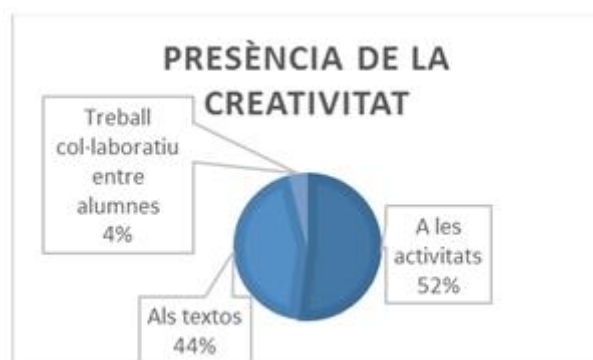
Durant el curs 2012-13 passàrem una enquesta a divuit alumnes estudiants de català del Consorci per a la Normalització Lingüística, perquè volíem contrastar les nostres hipòtesis amb les opinions dels lectors, creadors i avaluadors d'escriptura creativa. Es començà a utilitzar aquesta tècnica amb aquest col·lectiu, perquè considerarem que els alumnes han de ser els creadors dels textos i també en poden ser els receptors, i en conseqüència, els que valorin els atributs creatius d'un text. Les opinions dels estudiants, que es mostren als gràfics següents permetran poder comparar resultats amb altres col·lectius de l'ensenyament de textos creatius.



Els trets creatius que més valoren els estudiants quan llegeixen un text són l'originalitat i la innovació en el desenvolupament de la història o el tema, mentre que només el 16% valora la connexió amb el relat. La definició que fan de la creativitat coincideix amb els factors comuns que creuen que haurien d'aparèixer a les produccions escrites: originalitat (28%), desenvolupament per relacionar o desenvolupar les idees (18%), sensibilitat per provocar una actitud receptiva (18%) i procés d'elaboració per escriure un text (36%).



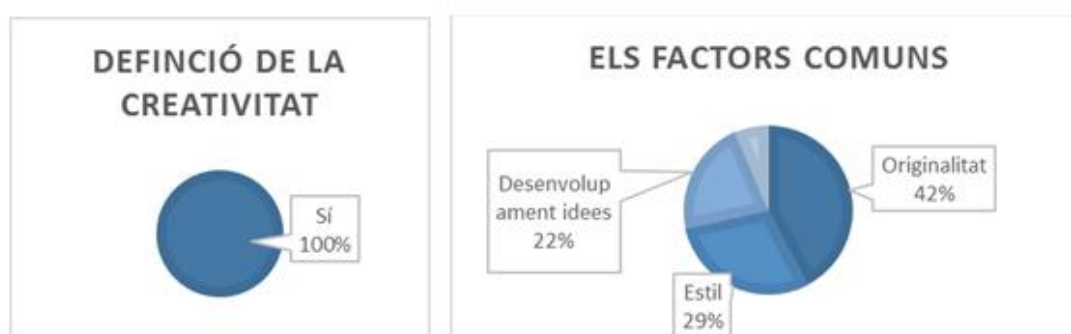
La majoria d'estudiants opinen que la creativitat es pot aprendre, tot i que tres dels enquestats consideren que no. De la mateixa manera, un 94% es posiciona a favor de l'avaluació de la creativitat, mentre la resta apunta que no pot ser objectiva. Sembla que hi ha una relació entre les creences d'aprenentatge i avaluació, perquè tots els enquestats que contestaren que es pot ensenyar la creativitat també digueren que es podia avaluar. És a dir, el 76% que contestà que l'adquisició de la creativitat és possible, també forma part del 94% d'aquells que opinen que la creativitat és avaluable.



De la mateixa manera, el 52% creu que la creativitat apareix a les activitats que pot proposar el docent i el 49% als textos que es produeixen. Per tant, els estudiants vinculen més la creativitat a les activitats que no als textos, la qual cosa podria denotar que a les aules s'acostuma a treballar poc la creativitat a les produccions escrites, malgrat que els estudiants es posicionin a favor del foment i l'avaluació de la creativitat en les produccions escrites.

2.3.2. Qüestionaris a estudiants de magisteri

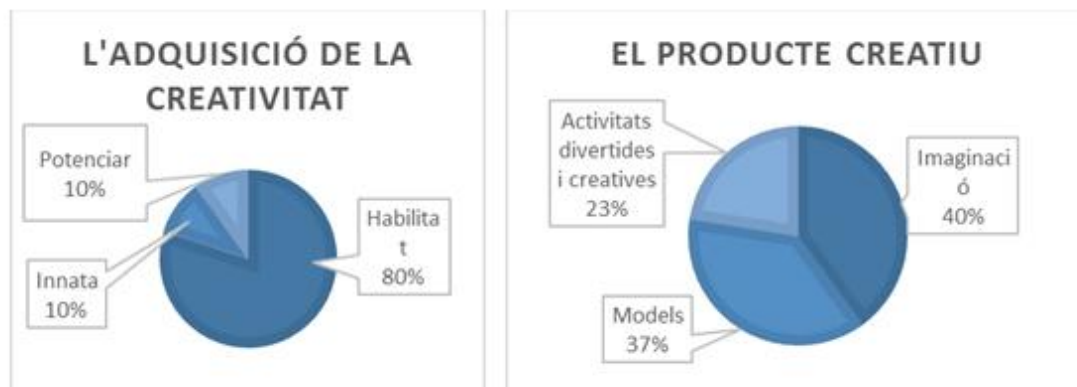
Durant el curs 2013-14 passàrem el qüestionari a quaranta futurs mestres, però només dotze el respongueren. Durant el curs 2014-15, el tornàrem a passar i el respongueren quaranta estudiants d'un grup del Grau de Mestre en Educació Infantil i Primària (doble titulació) de la Universitat de Barcelona. Es decidí fer-ho en dos anys diferents i a més d'un grup per obtenir diverses visions dels futurs docents i per assegurar-nos que no hi havia influències entre les creences dels alumnes d'un únic grup-classe. Dels qüestionaris de cinquanta-dos futurs mestres es poden extreure les següents conclusions:



Tots els estudiants de magisteri enquestats accepten la següent definició de la creativitat: *la creativitat és l'art de fer que un text sigui singular i autèntic: únic, sense precedents, amb caràcter especial i un estil personal*. Consideren que la creativitat ha de permetre presentar un producte que atragui, enganxi, sorprengui i, fins i tot, en algun cas, s'anomena que satisfaci el públic. Consideren que les produccions escrites creatives han de ser innovadores, amb estil propi i amb una presentació original. També en alguns casos s'esmenta que sigui divertida.

Els factors que els futurs mestres consideren que s'han de reunir en un text sigui creatiu (originalitat, 42%; desenvolupament d'idees, 22% i estil 29%) tenen molta relació amb els factors que s'avaluaren a la pràctica didàctica 4, ja que els estudiants que hi participaren foren els mateixos que els enquestats. Aquest fet pot justificar el poder de l'avaluació de la creativitat, ja que els

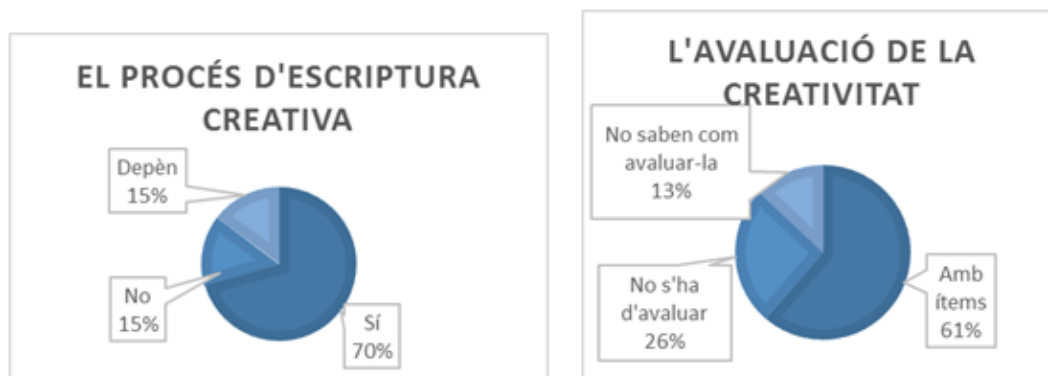
estudiants identifiquen els elements creatius segons els criteris d'avaluació que tinguin integrats. També reconeixen altres atributs com a creatius d'un text: trencar amb les convencions, que sigui inusual, que provoqui ganes de seguir llegint-lo, etc.



D'altra banda, el 80% dels enquestats considera que la creativitat és una habilitat que es pot ensenyar i aprendre, que tots els alumnes poden adquirir, i que els mestres han de fomentar-la i potenciar-la. Tot i que un 10% creu que és innata, però el professor ha de vetllar perquè no desaparegui i un 10% pensa que només s'ha de fomentar i potenciar. Per tant, la tesi més defensada és que la creativitat es pot adquirir i en fan diverses propostes: establir el lloc apropiat per fer-ho (posant música, creant un ambient agradable), potenciar activitats i dinàmiques que potenciïn la creativitat, deixar llibertat a l'hora d'escriure i oferir activitats que facin reflexionar sobre la manera d'escriure.

Quant a la creació del producte creatiu, el 40% és partidari de deixar volar la imaginació, sense oferir cap input a l'estudiant i sense cap condició en la forma de treballar o de tractar el tema. El 38% dels futurs mestres proposa que s'haurien de mostrar models o exemples per guiar-se o ensenyar-los la norma (els temes tòpics, els models de textos comuns), perquè la desobeeixin i puguin crear textos innovadors. També el 23% destaca que treballar activitats divertides, diferents i creatives que tractin sobre com escriure un text pot donar-los pistes de com redactar-lo amb creativitat. A més a més, proposen fomentar la creativitat amb jocs o fer pràctiques amb altres disciplines. La resta dels

enquestats proposen fer sortir als estudiants de la zona de confort i animar-los a assumir riscos a l'hora d'escriure.

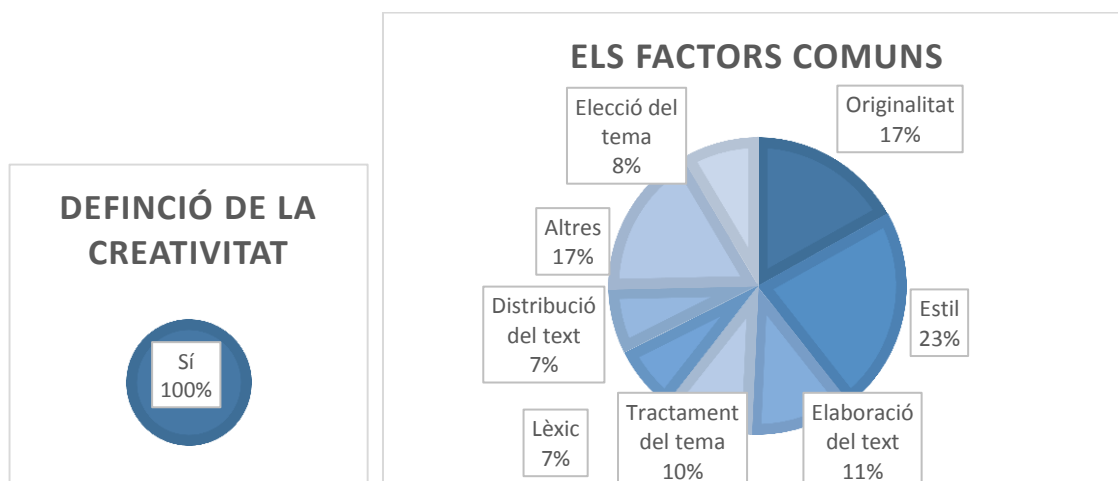


Finalment, segons el 71% dels estudiants de magisteri enquestats, el procés per escriure un text amb creativitat s'ha de seguir, però creuen que cal oferir diverses opcions. La resta del grup pensa que es pot escriure del no res, segons la inspiració i no saben com hauria de ser el procés d'escriptura per fomentar la creativitat. Quant a l'avaluació de la creativitat, la majoria, el 61%, són partidaris d'avaluar-la. En concret, creuen que s'hauria de fer amb ítems (imaginació, idees innovadores o inusuals). Menys de la meitat, el 26%, però, no hi estan d'acord, ja que admeten que avaluar la creativitat pot provocar l'efecte contrari. Alguns només l'entenen si és subjectiva o es pot fer amb autoavaluació. No obstant això, hi ha encara un percentatge del 13% dels futurs mestres enquestats que no sabia com avaluar la creativitat i, en conseqüència, no podem saber si l'avaluarien en cas de tenir instruments i eines per fer-ho amb garanties.

2.3.3. Qüestionaris a professors (primària, secundària i adults)

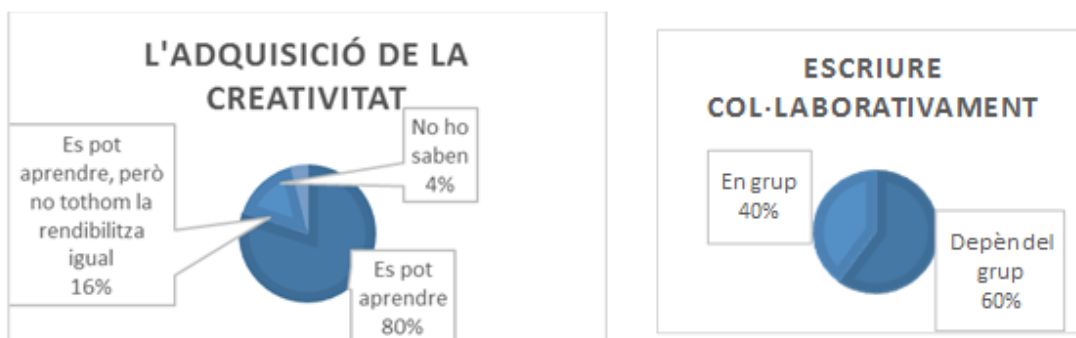
Durant el transcurs de l'elaboració de la tesi es passaren 24 enquestes a mestres, professors i doctors de totes les etapes educatives: infantil (2 enquestes), primària (3 enquestes), secundària (5 enquestes), adults (universitaris -6 enquestes- i no universitaris -8 enquestes-). L'enquesta que rebien els professors a través del correu electrònic s'havia de respondre de forma anònima, com la resta d'enquestats, i lliurar-la a la investigadora, ja que

els docents enquestats eren seleccionats prèviament. Molts foren receptius a oferir-nos el seu punt de vista, però altres no respongueren el qüestionari, perquè consideraren que el tema era molt difícil, que no en sabien prou o que mai havien treballat la creativitat i no sabien reflexionar sobre aquest tema. Aquests gràfics que es presenten a continuació recullen els resultats finals dels qüestionaris respostos:

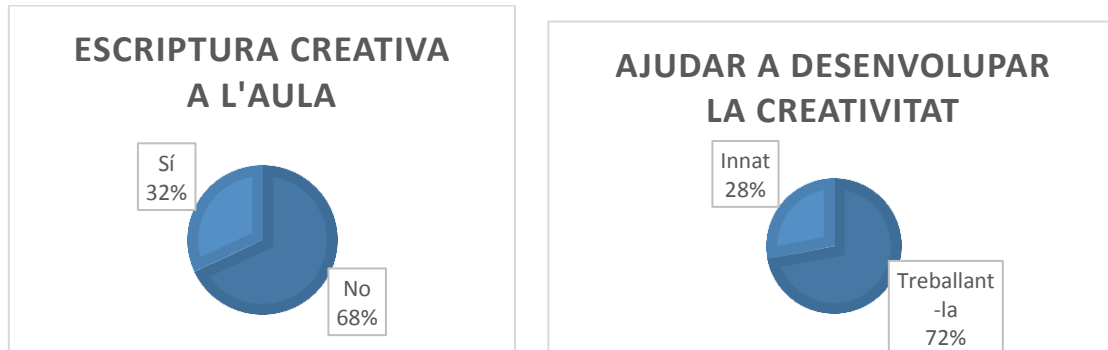


El primer gràfic evidencia que els docents que participaren en el qüestionari entenen la creativitat de la mateixa manera. Creuen que els productes creatius poden ser una bona eina per ensenyar llengua i que la creativitat pot fer créixer i embellir les produccions escrites. Per a aquest col·lectiu, la creativitat és *l'art de fer un text singular, amb valor per al lector, que desenvolupi un estil personal definit*. I afegeixen que ha de seduir el lector.

Els factors que consideren creatius són diversos, però els més escollits serien: estil de l'autor, originalitat, elaboració del text (estructura) i tractament del tema. El fet que hi hagi diversos elements que es puguin considerar creatius en un text no condiciona l'avaluació, perquè segons la tasca creativa que es vulgui fer es pot pactar l'avaluació d'uns atributs o d'uns altres. Malgrat això, hi ha encara poc consens dels docents participants al qüestionari en l'avaluació de la creativitat, com es reflecteix al segon gràfic.



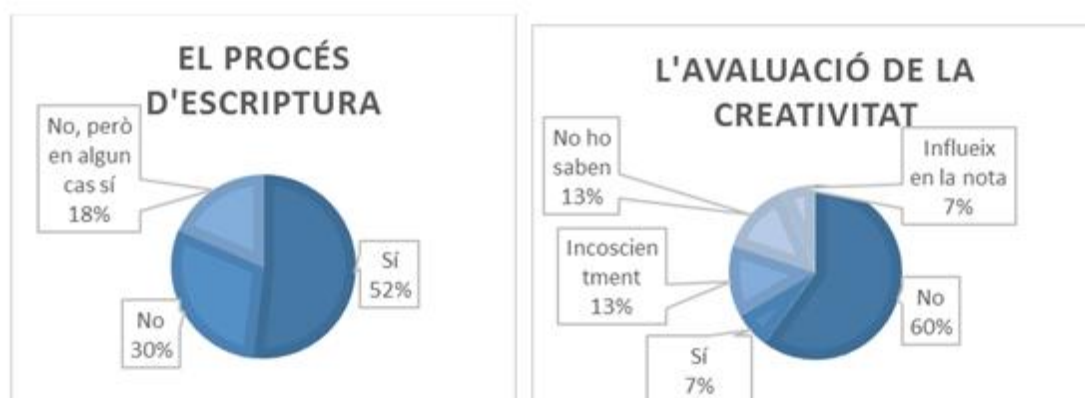
Pel que fa a l'adquisició de la creativitat, el 80% creu que es pot aprendre a fer textos creatius, el 16% pensa que encara que es pugui aprendre, no tots els estudiants en poden fer el mateix ús. La resta dels enquestats, el 4% no saben com posicionar-se en aquest tema. Quant al tipus d'interacció que pot afavorir més la creativitat de les produccions escrites, una tercera part dels professors que participaren al qüestionari creuen que depenent del grup es pot proposar escriure individualment o amb col·laboració, mentre el 40% dels professors manifesten els beneficis creatius que pot provocar escriure en grup.



Aquests dos gràfics també il·lustren allò que succeeix a les aules de llengua i literatura. El 60% dels docents participants no fa escriure als estudiants de forma creativa, mentre un 40% afirma que ho fa. Aquesta informació no és gaire coherent amb les dades del gràfic de la dreta. El 72% considera que es pot fomentar treballant-la i als comentaris de les enquestes es recull que l'escola hauria de vetllar per anar en aquesta direcció, malgrat que només un 40% l'instauri a l'aula.

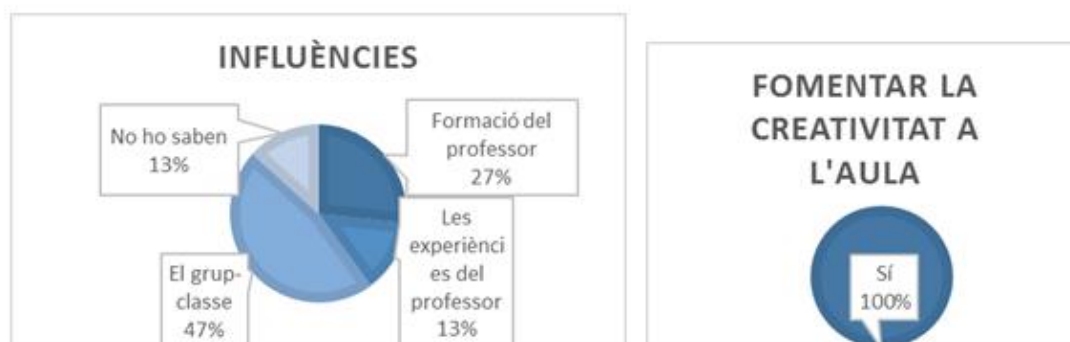


Quant als gèneres discursius, els docents es posen d'acord a afirmar que tots els gèneres discursius poden afavorir la creativitat, però un 24 % creu que la narrativa és el que més pot facilitar-ne el desenvolupament. També els referents literaris, així com escriure en col·laboració amb altres estudiants, poden ser estimulats per engrescar a escriure amb creativitat. En aquest cas, hi ha un 50% de professors que creuen que dependrà del grup determinar si els referents literaris ajuden a fomentar la creativitat, mentre que l'altra meitat pensa que la millor font d'inspiració pot ser la literatura.



Aquests dos gràfics també mostren resultats rellevants per a la investigació. El 48% dels docents aposten per fer augmentar la creativitat de les composicions escrites a través del procés d'escriptura, mentre que el 17% n'és contrari i el 18% no es posiciona del tot, creu que dependrà de cada alumne. En canvi, més de la meitat dels professors, el 60% dels enquestats, no aposten per avaluar la creativitat. Només un 7% admet el reconeixement a l'avaluació i un altre 7% opina que influeix en la nota. També un 13% reconeix fer-ho inconscientment, mentre el 13% restant no ho sap.

Els motius d'haver obtingut aquestes dades envers l'avaluació de la creativitat expliquen la realitat de les aules de llengua i literatura. Els docents enquestats ho justifiquen dient que avaluar-la vol dir limitar-la, que no hi ha eines per fer-ho i que només s'hauria d'avaluar en positiu, en cas de fer-ho. Tal vegada aquesta podria ser la justificació de no apostar per l'escriptura creativa a l'aula, tot i que un 80% creu que es pot aprendre i un 72% opina que l'escola hauria d'apostar per desenvolupar-la.



Per acabar, les influències per promocionar la creativitat a l'aula es deuen, segons el 47% dels docents, al grup classe, ja que com més cohesió grupal més fàcil és motivar a l'estudiant per escriure amb creativitat. A més a més, creuen que la seva formació com a professors (27%) o l'experiència que tinguin en aquest camp (13%) pot repercutir en la creativitat dels textos. També hi ha un grup minoritari de docents que no saben quines poden ser les influències per escriure amb elements creatius. Sigui com sigui, tots els docents que participaren en l'enquesta creuen en el foment de la creativitat a l'aula de llengua i literatura.

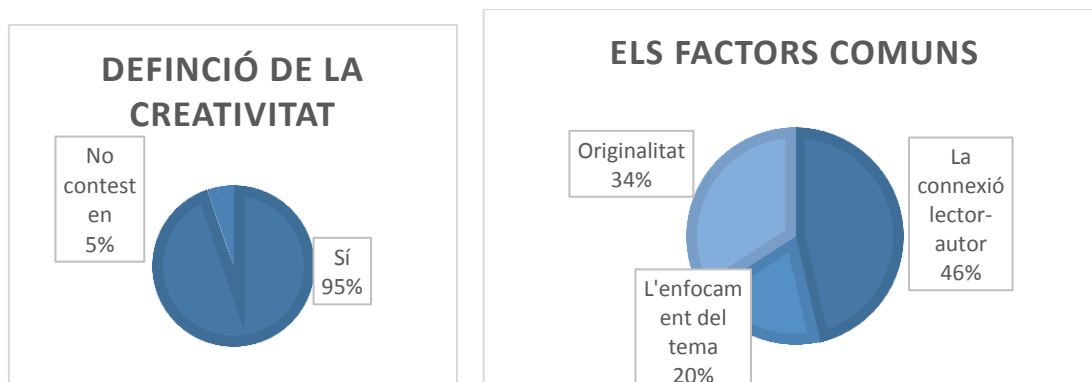
2.3.4. Qüestionaris a lectors de poesia

Els lectors són també part imprescindible de la creació de textos, per la qual cosa es creà un qüestionari que vinculàrem a estudiants, però des d'una perspectiva de destinatari d'un text creatiu que voluntàriament volgués participar a l'estudi. Per centrar-ho a un tipus de públic, seleccionàrem un

gènere literari, la poesia, i ho relacionarem a una activitat que titularem *Mapa poètic*, a partir de la qual havien de respondre el qüestionari (vegeu annex 3.4) per reflexionar sobre la creativitat i els factors que fan que un poema sigui creatiu.

Aquest mapa poètic interactiu es creà per connectar la vida cultural barcelonina amb les aules durant la Setmana de la Poesia de Barcelona 2015, a la Delegació de Sant Martí del Consorci per a la Normalització Lingüística. Des de l'àrea de dinamització, a la qual treballa la investigadora, es dissenyà un mapa virtual (<https://goo.gl/tOHbXK>) que permeté conèixer poemes i poetes d'arreu del món, reflexionar sobre la creativitat a partir de la poesia i gaudir de lectures de poesia en veu alta.

Els alumnes que hi participaren voluntàriament (vint-i-un estudiants de català des del nivell A2 al C2) triaren un poema creatiu en la seva llengua materna per llegir-lo i crear entre tots un mapa poètic (consulteu les instruccions de l'activitat a l'annex 3). És a dir, els participants havien d'escollir un poema, presentar-lo en català, llegir el poema original en veu alta i enregistrar-lo amb àudio. Posteriorment, l'àrea de dinamització creà un google maps a partir dels poemes enregistrats i els col·locà al país d'origen del poema. El resultat fou un mapa poètic. Les respostes dels qüestionaris es presenten a continuació de forma gràfica:



El 93% dels enquestats, el 7% restant no contesta, estableixen que *la creativitat és l'art de fer que un text sigui singular, amb un estil personal definit*.

Alguns estudiants afegeixen que és l'art d'aportar o comunicar emocions. Segurament aquests comentaris quedin reflectits en els factors comuns dels textos creatius. El 46% destaca l'emotivitat que els provoca el poema que consideren creatiu, sobretot ho justifiquen amb records, temes que per a ells són significatius o que els desperta sentiments positius. En canvi, el 34% es veu representat per l'originalitat (l'estil de l'autor) i un 20% per l'enfocament que es fa del tema. També alguns altres consideren que el format singular o la sonoritat del poema també poden ser elements creatius.

2.4. Síntesi de la interpretació de resultats

Les conclusions destacables que sorgeixen del resultat del buidatge de tots els qüestionaris distribuïts als professors en actiu, als futurs professors, a lectors de poesia i a alumnes de formacions no reglades, es presenten en les categories que es presenten a continuació (per coherència amb la descripció feta a l'anàlisi de dades i amb la resta d'instruments utilitzats a la recerca).

a) La definició de la creativitat

Per a catorze dels divuit estudiants la creativitat és desenvolupar de forma innovadora una història i que el tema sigui original, tot i que dos dels estudiants enquestats creuen que escriure ja és ser creatiu. En canvi, per als cinquanta-dos estudiants de magisteri i per als vint-i-quatre docents és que la composició escrita sigui singular i amb valor per al lector, que desenvolupi un estil personal definit. Els lectors també accepten aquesta definició, però tretze dels vint-i-un destaca que l'emotivitat del text és el que més valoren dels textos creatius, ja que en aquest cas es tractava de triar un poema.

L'acceptació d'aquesta definició per part dels participants dels qüestionaris permet interpretar, segons les respostes, que la creativitat es produeix a partir de la creació de noves idees (amb coses velles) i que aquest fet es veu reflectit al resultat: un text innovador (nou) que té com a objectiu seduir el lector. Tant a les primeres enquestes, els alumnes, que no disposaven d'una definició establerta, com la resta de participants coincideixen força en la definició.

b) Els factors comuns dels textos creatius

Els alumnes i els lectors coincideixen en l'emotivitat o la sensibilitat que pot provocar el text com a tret clau de la creativitat, en canvi els mestres i futurs mestres tenen en comú i amb el mateix ordre els atributs de la creativitat: originalitat, estil i desenvolupament de les idees. Probablement es tracti de la visió de la creativitat des del punt de vista de l'emissor, ja que en el primer cas actuen com a lectors i en el segon cas exposat serien professors o conductors a desenvolupar la creativitat.

En general, l'originalitat (idees singulars, producte innovador i enfocament inusual del tema) seria el factor més triat pels enquestats, però els lectors allò que valoren més és l'emotivitat que provoca el tema. Les opinions van en dues direccions, l'àmbit educatiu es decanta per l'estil com a segon element que proporciona creativitat: fluïdesa per generar, relacionar o expressar idees noves, establir connexions, etc. I els lectors valoren la connexió amb el receptor, tot i que destaquen que no a tothom l'emociona el mateix i de la mateixa manera.

Els dos paràmetres més valorats pels lectors són l'emotivitat que provoca el text i la connexió amb el lector, dos aspectes subjectius a la reacció del públic, ja que provocar emocions i establir vincles amb l'emissor es fa tangible a partir de l'originalitat i l'estil de l'autor. Els futurs i actuals docents destaquen com a tercer element el desenvolupament del tema. Els alumnes valoren la sensibilitat per tenir una actitud receptiva de la creativitat. I els lectors, l'enfocament del tema (original i amb estil definit).

Com que no totes les enquestes tenien els mateixos descriptors, ja que variaven segons el públic a qui s'adreçaven, es poden fer categories dels factors que es consideren més creatius que són: l'originalitat, l'estil de l'autor i la connexió que s'estableix amb el lector. Aquest últim punt estaria relacionat amb el tractament de les emocions als textos, l'enfocament del tema i els factors culturals i socials de l'alumne i del receptor.

c) L'adquisició de la creativitat

La majoria dels enquestats consideren que la creativitat es pot aprendre o ensenyar: tretze estudiants, quaranta futurs mestres i vint docents d'un total de 117 enquestats. Però hi ha algun matís, els futurs docents creuen que és un deure estimular la creativitat dels estudiants a l'hora d'escriure textos, mentre que el 16% dels docents considera que no tothom ho adquirirà de la mateixa manera o en sabrà treure el mateix profit, ja que a uns els agradarà més escriure amb creativitat i tindran més habilitat per fer-ho que d'altres. També els professors destaquen que el nivell cultural és un factor que es pot veure reflectit als resultats. A més a més, el 80% dels docents pensa que la creativitat es pot aprendre. En concret, el 72% creu que la manera de desenvolupar la creativitat és treballant-la, en contra de set que creuen que no, perquè és innat.

El 60% dels professors convergeix quan afirmen que el treball en equip és sempre més ric que l'individual, escriure per parelles o màxim grups de quatre consideren que pot afavorir la creativitat. Encara que proposen fer-ho segons el perfil dels alumnes, a vegades hi ha grups que funcionen millor individualment i d'altres que funcionen molt bé en parella o en grups, la qual cosa fa interpretar que la manera de treballar s'haurà de seleccionar segons les necessitats del grup, com apunten dotze dels vint-i-quatre docents enquestats.

d) El producte creatiu

Deu dels vint-i-quatre docents participants descriuen que hi ha textos que no poden ser creatius (com les cartes o les sol·licituds). Cinc creuen que el gènere més adient per desenvolupar la creativitat seria el narratiu. Tot i així, tant els docents actuals com els futurs mestres opinen que els referents culturals o els inputs d'altres disciplines poden incentivar-la. Algunes de les propostes per treballar la creativitat dels futurs docents seria a partir de la poesia, perquè reflecteix sentiments, té un estil personal i marcat, el llenguatge és buscat i escrit d'una manera particular.

L'escriptura creativa pot aparèixer en qualsevol gènere discursiu, però la majoria dels enquestats considera que a la literatura és on més es podria desenvolupar (catorze dels professors). Així, doncs, els docents destaquen que per aprendre a escriure, els models són importants per situar a l'alumne i ajudar-lo a crear un text, també ho defensen quinze dels cinquanta-dos estudiants de magisteri (en contra de setze que creuen que és millor deixar llibertat), però pot ser contraproductiu si vol imitar el model i no busca altres opcions per afegir creativitat al text. De totes maneres, disset dels professors reconeixen que mai fan escriure composicions creatives i vuit responen que ho fan en alguna data especial.

Els estudiants creuen que la creativitat apareix a les activitats (52%) o als textos (44%), mentre que els professors defensen que s'ha de desenvolupar treballant-la (72%) i els futurs mestres creuen que es possible fer activitats per fomentar-la (23%), però sobretot deixant llibertat a l'estudiant a l'hora d'escriure i de triar el tema (40%). Per això, pensen que s'ha d'engrescar els alumnes a sortir de la zona de confort i animar-los a assumir un cert risc i perdre la por. A més a més, els professors coincideixen que seria interessant fomentar més la creació de textos amb creativitat a les classes de llengua, i afegeixen que la llengua no està renyida amb la creativitat, sinó que consideren que la pot fer important i millorar. I que les classes serien més lúdiques i dinàmiques.

e) El procés d'escriptura creativa

El 70% dels estudiants de magisteri i el 52% dels professors enquestats consideren que els alumnes han de seguir un pla per al procés d'escriptura, si això els ajuda a escriure i els proporciona creativitat. Tant els docents actuals com els futurs suggereixen promoure actituds positives per ajudar l'alumne a progressar adequadament, però vuit dels professors consideren que si s'intenta ensenyar pot frenar la creativitat.

f) L'avaluació de la creativitat

El 60% dels docents enquestats no avaluen la creativitat i el 20% ho fa d'alguna manera mentre el 94% dels estudiants considera que es pot avaluar l'alguna manera. Tot i així, el 13% dels docents en actiu reconeix que l'avaluen inconscientment, però alguns expressen que no ho pot fer un professor sol. El 74% dels futurs mestres creu que es pot avaluar, dels quals el 61% proposa fer-ho amb ítems que siguin atribuïbles als trets creatius dels textos.

Hi ha, però, alguns matisos en la manera d'avaluar la creativitat, ja que és el tema amb més opinions divergents. Els futurs docents pensen que cada avaluació dependrà de l'activitat i de l'alumne, i que s'hauria d'avaluar segons l'impacte que causi el text al lector. Altres opinen que cada persona és creativa a la seva manera i que no existeix una creativitat bona o dolenta. També que s'hauria d'avaluar la creativitat amb paràmetres definits (originalitat, estructura i recursos) o només quan es faci en positiu.

g) La formació del professor

Només el 27% dels professors creu que la formació del professor és influent en el foment de la creativitat a l'aula, en canvi catorze docents pensen que influencia els estudiants que formen part del grup. El 13% dels professors creuen que l'experiència i la manera de ser de l'estudiant també pot influenciar. Alguns docents apunten que com més formació tingui el professor i més eines i enfocaments conegui, acompanyat d'una actitud activa, sempre serà millor per ensenyar a produir textos creatius.

La majoria també creu que introduir la tasca creativa pot motivar l'estudiant i el 47% creu que la creativitat va en relació al grup-classe. També els vint-i-quatre docents enquestats pensen que seria molt interessant poder fomentar més la creació de textos amb creativitat a les classes de llengua, ja que argumenten que la creativitat fa créixer la bellesa de la llengua.

En definitiva, aquest quadre, que tot seguit es mostra, sintetitza els resultats obtinguts dels qüestionaris en cada categoria, segons les opinions majoritàries de cada col·lectiu. D'aquesta manera, les enquestes esdevenen el reflex d'allò que succeeix a les aules de llengua i literatura: es creu en la creativitat, però no es dediquen esforços a valorar-la explícitament.

	Alumnes	Estudiants de magisteri	Professors	Lectors
La definició de la creativitat	<p>Escriure ja és crear, segons alguns dels estudiants. Altres pensen que hi ha d'haver originalitat, provocar sorpresa i vocabulari ric.</p> <p>I la minoria creu que el text creatiu és aquell que desenvolupa a creativitat.</p>	<p>És oferir un producte nou i innovador al lector, així com també un enfocament diferent, que enganxi, atregui, sorprengui i, fins i tot, en algun cas s'anomena que satisfaci (o marqui) el públic. Crear noves idees tenint com a resultat un text innovador. Proposen basar-se en idees anteriors per aconseguir resultats creatius.</p>	<p>És l'art de fer un text singular, amb valor per al lector, que desenvolupi un estil personal definit. Però alguns creuen que la creativitat no és un art, és una capacitat de la ment que permet associar idees de manera innovadora. I que és el fet de ser capaç de tractar un tema com mai abans no ho havia fet ningú.</p> <p>En altres casos pensen que és necessari un estil personal definit per ser creatiu, ja que l'aprenent podria aportar un estil personal, però podria no ser creatiu.</p>	<p>És l'art de fer que un text sigui singular, amb un estil personal definit.</p> <p>La creativitat permet a l'autor transmetre missatges amb una forma diferent, l'art de fer alguna cosa nova amb coses velles i aportar emocions i sentiments.</p>
Els factors comuns	<p>1. Originalitat</p> <p>2. Fluïdesa</p>	<p>1. Originalitat del producte innovador i</p>	<p>1. Originalitat (idees singulars)</p>	<p>1. Emotivitat que provoca el text</p>

<p>dels textos creatius</p>	<p>(per generar noves idees, relacionar-les) 3. Sensibilitat (allò que et provoca una actitud receptiva)</p>	<p>enfocament inusual del tema 2. Estil 3.Desenvolupament de les idees També una variable que comenten sovint és que sorprengui el lector, que sigui transformador.</p>	<p>2. Estil de l'autor (invenció per establir connexions, fluïdesa per relacionar o expressar les idees) 3.Desenvolupament de les idees o elaboració del text.</p>	<p>2. Connexió amb el lector 3.Enfocament del tema (original i amb estil definit)</p>
<p>L'adquisició de la creativitat</p>	<p>La creativitat és innata. Altres suggereixen que no la tenim en totes les disciplines. I que és diferent segons la persona, però que es pot aprendre.</p>	<p>La creativitat és una habilitat que es pot ensenyar i aprendre i que tots els alumnes poden adquirir, però com en totes les disciplines alguns els agradarà més fer textos creatius que a altres, uns tindran més habilitat que altres, però s'hauria de fonamentar al llarg de la vida. També proposen diferents maneres per potenciar la creativitat als textos.</p>	<p>La creativitat es pot ensenyar i aprendre, però matisen que no tothom la rendibilitzarà igual. Coincideixen que no es podrà ensenyar de la mateixa manera a tothom i que aportar-los referents variats pot ajudar. També comenten que com més nivell cultural posseeixen més creativitat pot tenir l'alumne.</p>	
<p>El producte creatiu</p>		<p>L'escriptura creativa es pot oferir en qualsevol gènere textual. Creuen que l'important és que l'alumne es conegui</p>	<p>La literatura és el millor punt de partida, però hi ha un grup de professors que considera que és millor que no</p>	

		<p>com a aprenents. Quant als models pensen que seria important mostrar-los models o exemples per guiar-los en l'aprenentatge.</p>	<p>tinguin referents per trobar el seu propi estil, ja que els models poden incentivar el plagi. I altres que podrien començar utilitzant algun referent i que al final trobarien la seva manera d'escriure.</p>	
El procés creatiu		<p>Creuen que s'ha de seguir un procés d'escriptura, sobretot s'ha de promoure actituds positives per ajudar a l'alumne a progressar i desenvolupar adequadament el text. Tot i que altres pensen que primer ha de venir la inspiració.</p>	<p>Opinen que és difícil establir unes pautes de redacció de textos creatius. En general, s'intenta ensenyar a l'estudiant uns passos de redacció, però, alguns creuen que pot frenar la seva creativitat.</p>	
L'avaluació de la creativitat	<p>Més de la meitat creu que no és avaluable, perquè és subjectiva.</p>	<p>La majoria creu que avaluar la creativitat és una tasca complexa, ja que s'hauria d'avaluar en funció de l'impacte (positiu o negatiu) i la sorpresa que causa el text. Defensen que l'avaluació de la creativitat depèn de l'activitat i de l'alumne.</p>	<p>La majoria no avaluen la creativitat, perquè consideren que pot ser un terme subjectiu i difícil d'avaluar. En alguns dels casos, però, reconeixen que la valoren inconscientment o indirectament.</p>	

3. El grup de discussió

Les dades obtingudes de les entrevistes fetes a experts en escriptura creativa i dels qüestionaris sobre les creences de professors i d'alumnes foren suficients per identificar els punts forts i febles de l'avaluació de la creativitat en un context d'ensenyament i aprenentatge. Però per fer un reconeixement a la feina diària dels professionals de l'educació es volgué atorgar valor a les seves reflexions mitjançant la creació d'un grup de discussió de docents, perquè fossin els que treballen diàriament a l'educació els que valoressin i interpretessin les dades obtingudes de la recerca.

Com és evident, per a la recerca, els docents representen un dels col·lectius de més d'interès, tant per conèixer la manera de pensar com la d'actuar, ja que són els que més coneixen la realitat de l'aula. El docent és una de les parts essencials per aplicar l'avaluació de la creativitat a les aules de llengua i literatura, així que la intenció era que els professors compartissin creences i opinions relacionades amb la nostra recerca, a través del grup de discussió, i que el diàleg permetés arribar a conclusions transferibles per a la didàctica de la llengua i la literatura.

Aquesta posada en comú seria útil des de les dues perspectives, la de la recerca i la dels participants. D'una banda, obtindríem dades qualitatives sobre les reflexions de les pràctiques docents per contrastar amb les pràctiques docents, les entrevistes i els qüestionaris. I, d'altra banda, els membres del grup de discussió podrien conèixer dades de la investigació sobre el funcionament de l'ensenyament de la creativitat compartint els resultats obtinguts fins al moment, i a la vegada aprendre d'altres professionals.

La investigadora volia compartir l'acabament de la part d'interpretació de dades amb els companys de professió fent-los partícips actius de la investigació, mitjançant la interpretació de dades entre iguals, ja que considera que el paper dels docents és essencial en la recerca i que tots els productes són els resultats de les interaccions amb els altres (converses, lectures, etc.). A més a

més, per avançar en aquest camp, es cregué oportú implicar-hi els professionals de totes les etapes educatives: primària, secundària, universitat i adults.

Partint d'aquesta perspectiva, es poden enumerar diferents raons que justificarien l'elecció del grup de discussió, en particular, i de les estratègies de conversa, en general (Fuentes-Peláez, 2007:448):

- Permeten aproximar-se a la comprensió subjectiva dels participants: les seves creences, actituds i sentiments es poden recollir a través de les seves pròpies paraules.
- Faciliten l'accés als subjectes de la recerca com a interlocutors.
- Afavoreixen el recull d'informació d'una ampla gamma d'escenaris, persones i situacions que d'una altra forma suposaria una inversió de temps i esforç major, molts cops inviable.
- La seva estructura, flexibilitat i dinàmica permeten ajustar l'estratègia tenint en compte cada cas.

El grup de discussió s'assumí com una realitat única i dinàmica, ja que només es pot interpretar en el moment que succeeix i amb les persones en concret que hi participen. No només serví per contrastar les dades obtingudes dels altres instruments i arribar a acords de les categories d'anàlisi establertes, sinó que ens permeté obtenir dades qualitatives i profundes sobre experiències, vivències, significats i expectatives. Així doncs, al grup de discussió es recullen les opinions dels subjectes que hi intervingueren, tot i ser una interpretació subjectiva, pròpia de la persona que l'analitza (Sabariego, 2010), ja que és la investigadora qui descriu les interpretacions d'accions, no de fets objectius, sinó de les creences del grup de docents que hi participen.

3.1. Descripció de l'instrument

Tant el grup de discussió com les entrevistes tenen en comú que són tècniques de recollida de la informació qualitativa flexibles durant el procés. S'adapten al marc on succeeixen i tenen un punt en comú: la interacció a través de la paraula. Per aquest motiu, en la recerca l'intercanvi d'opinions es fa amb dues estratègies de conversa (Valles, 1999; Fuentes-Peláez, 2007), a partir de dos instruments: l'entrevista i el grup de discussió (o de conversa). L'un a l'inici de la recerca i l'altre al final, després de fer les pràctiques d'aula. En aquest cas, l'instrument acull diverses característiques de les estratègies qualitatives (Bisquerra, 2004): s'adapta al context que volem estudiar (les dades són recollides en una situació real), té un caràcter continu (és un procés de recollida de dades, no és puntual), hi ha una interacció entre investigador i investigats i és de naturalesa qualitativa (té un caràcter narratiu: textos, relats, transcripcions literals d'observacions i entrevistes).

També l'emprarem per apropar-nos a les vivències dels interlocutors i per detectar, d'alguna manera, les reflexions i els debats que es generen quan s'aplica. El grup de discussió, com les entrevistes, serví com a mitjà per conèixer i interpretar fets objectius i aspectes més íntims i subjectius com els sentiments, les impressions, les creences, les emocions o els pensaments que, en certa mesura, són difícils d'observar (Patton, 1988). El fet d'usar una estratègia grupal ens permeté descobrir la manera que tenen els participants d'un grup en un context determinat de percebre la realitat educativa. També ens ajudà a promoure la interacció entre els participants per identificar les opinions sobre l'objecte d'estudi de la recerca que es poden establir per influència d'un grup. Tanmateix alhora podia ser beneficiós per als participants del grup: coneixien altres realitats, eren alhora emissors i receptors i compartien experiències i reflexions sobre la seva activitat docent.

En resum, el principal interès per crear el grup de discussió fou conèixer les opinions dels participants reunits per tractar un tema (Ibáñez, 1986:271), en aquest cas l'avaluació de la creativitat a les classes de llengua i literatura. «És un procediment molt apropiat quan l'objectiu és explicar com percep la gent una experiència, una idea o un fet» (Krueger, 1991:26). A més a més, el grup adquireix un sentit social (Gee, Michaels i O'Connor, 1992: 228) quan el discurs humà està governat per regles i estructures internes; es genera dins d'un context sociohistòric, en què la realitat cultural, política, social i personal configura el propi discurs; i incorpora elements dels contextos sociohistòrics on es desenvolupa, és a dir, té lloc en situacions naturals, de la vida real, a diferència de les situacions experimentals controlades (Krueger, 1991).

3.2. Procediment d'elaboració

Per conèixer, analitzar i interpretar les actuacions sobre l'avaluació de la creativitat dels professors es formà el grup de discussió amb cinc participants d'unes característiques determinades per obtenir opinions representatives. Els docents s'escolliren perquè en conjunt reunien aquestes característiques: experiència en tots els tipus de modalitats de cursos (presencials, virtuals, semipresencials), representació de totes les etapes educatives (l'escola, l'institut, la universitat i l'ensenyament d'adults), retrat de les classes de llengua i literatura de les diverses franges d'horari (matí, tarda o nit) i indagació de diferents territoris (i en conseqüència trets culturals i socials) d'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes.

Prèviament, per construir el grup, la investigadora envià un correu electrònic a quatre possibles participants explicant-los breument la investigació i demanant-los la col·laboració en aquest projecte. Per fer la tria de candidats es basà en quatre criteris: que no s'havien de conèixer entre ells (per evitar que no hi hagués cap condicionat a l'hora de compartir la seva experiència amb els altres i no limitessin les intervencions dels participants), que s'havien de convocar representants de les quatre etapes educatives (primària, secundària, universitat i adults) i que havien de poder-se desplaçar fàcilment a Barcelona per facilitar

el lloc de trobada. Tots els candidats acceptaren la proposta, però dos dels quatre docents posaren la condició que no s'enregistrés la conversa, la qual cosa hauria anat bé per a l'anàlisi de dades.

La investigadora accedí a no enregistrar la sessió, perquè els candidats reunien tots els requisits per formar un grup de discussió, però es pactà que es faria un document de conclusions finals amb les dades extretes del grup de discussió. Per recollir les conclusions, la investigadora-moderadora optà per les notes de camp, així també podria analitzar posteriorment les dades emergides del debat amb els docents. En tot moment es garantí la confidencialitat, per la qual cosa a les notes de camp apareixen els noms dels participants inventats (annex 4), ja que es volia que els docents no se sentissin intimidats a l'hora d'exposar les seves creences.

Quant al disseny i l'elaboració del grup de discussió se seguiren les fases proposades per Cohen i Manion (1989), que es mostren a continuació, amb l'objectiu principal de descriure les tendències generals del pensament i actuació del professor en relació a l'avaluació de la creativitat de textos i discursos orals.

1. Clarificar l'objectiu o objectius de la recerca.
2. Traduir l'objectiu o objectius generals en altres més específics.
3. Preparar el programa del grup de discussió, que consisteix a traduir els objectius detallats en preguntes.
4. Escollir el format de preguntes.
5. Construir les preguntes que reflecteixin les variables de recerca.
6. Establir i dirigir el grup de discussió
7. Recollir les dades i codificar-les.
8. Categoritzar les respostes i preguntes.
9. Analitzar i interpretar les dades.
10. Comparar qualitativament els resultats de les entrevistes, els qüestionaris i el grup de discussió a partir de la categorització dels temes.

11. Contrastar els resultats. Després d'analitzar, comparar i interpretar les dades, es féu una triangulació de resultats dels diversos instruments usats al corpus d'anàlisi.

Els dos primers passos servirien per relacionar els objectius específics de l'instrument amb els objectius generals de la recerca. La finalitat per la qual s'utilitzà el grup de discussió fou per conèixer les creences dels docents en relació a les dades obtingudes dels altres instruments. I reflexionar sobre els diversos subtemes que apareixen en aquesta hipòtesi de la recerca: la definició de la creativitat, els gèneres discursius en relació a la creativitat, el procés d'un discurs creatiu, entre altres temes que es poden consultar a l'apartat d'anàlisi dels resultats.

Després de descriure els objectius, als apartats 3, 4 i 5, es prepararen les preguntes adients per als participants seleccionats prèviament. L'esbós del guió de preguntes que es volien tractar en el grup tenia un caràcter orientatiu, ja que és cabdal deixar que el grup flueixi per la seva pròpia dinàmica. Es proposà seguir els temes extrets de les entrevistes i qüestionaris, els quals servirien d'apartats per dissenyar les conclusions. D'aquesta manera, les categories emergides de tots els instruments serien iguals i facilitarien la interpretació dels resultats.

A continuació, es preparà adequadament el lloc on es convocà els participants i també el guió que es faria servir durant la sessió. El grup de cinc professors es reuní el 12 de juny de 2015, amb una durada d'unes dues hores. La investigadora acollí el grup explicant-los la dinàmica i els objectius de la recerca per donar pas a la presentació de cada membre del grup com a pretext abans d'iniciar la conversa. S'intentà crear un clima relaxat per facilitar i assegurar els torns de parla per igual, per tal de permetre la discussió del tema i avançar en l'establiment de conclusions.

En acabar, es redactaren les conclusions que foren validades pels participants del grup de discussió. Després d'un temps, per deixar distància entre les notes

preses i la interpretació de les dades, com també es féu amb les entrevistes, s'analitzaren les notes de camp preses per la investigadora que serviren per fer la triangulació dels resultats extrets dels tres instruments dedicats a indagar sobre les creences dels professors, estudiants i experts sobre l'avaluació de la creativitat. És a dir, es categoritzaren les respostes, s'analitzaren i interpretaren les dades del grup de conversa, en base a les dades obtingudes a les entrevistes i qüestionaris. Aquesta anàlisi facilità la discussió de resultats per aportar conclusions aplicables a les aules de llengua i literatura.

3.3. Anàlisi de les dades

L'anàlisi de les dades es pogué fer gràcies a les anotacions preses per la investigadora durant el transcurs del grup de discussió. Per coherència amb l'anàlisi de dades qualitatives, que ja s'havia fet a la recerca amb les entrevistes, se seleccionà la informació més rellevant segons la categorització establerta a l'anàlisi de les altres dades de la recerca. Així doncs, l'anàlisi dels resultats es basà en la posició de les persones participants respecte al tema i a la seva pròpia expressió en les diverses seqüències del discurs segons els temes tractats.

Com proposa Palou (2002), s'analitzà el discurs segons el que diuen els docents i com ho diuen. I, sobretot, segons el transcurs del discurs i les valoracions exposades mitjançant els punts crítics que Linde i Woods (1980, citat per Woods, 1996) anomenen als moments en què l'entrevistat entra en conflicte entre allò que declara i les seves creences. Com es pot veure a l'anàlisi de dades que es mostra a continuació, hi ha fragments on es posen de manifest les dificultats o les contradiccions entre allò que hauria de ser i el que és en realitat.

A més a més, es pretengué analitzar la interacció amb els interlocutors, com a les entrevistes. S'observà la manera de començar les respostes, les dificultats per elaborar la pregunta, la demanda d'aclariments i l'ordre d'importància dels elements que van sorgint en el discurs, per això s'exposen les categories en

l'ordre que aparegueren al grup de discussió. També s'analitzaren les intervencions-comentaris de la investigadora en les entrevistes que afavoriren la producció d'un discurs continu.

En l'anàlisi del discurs es féu servir la classificació de Blanchet (1989), com a l'entrevista: interpretació (expressa una actitud no explicitada), complementació (afegeix elements d'identificació de la referència i poden ser síntesis parcials, anticipacions insegures o inferències), pregunta sobre el contingut (sol·licita més informació), reflex (repeteix o reformula l'actitud de l'entrevistat) i eco (es repeteix el que ha dit l'entrevistat literalment). A banda d'aquests, durant les entrevistes també s'utilitzà la recapitulació que convidava a relatar de nou o l'aclariment que consistia a tractar punts confusos i demanava una seqüència detallada de successos.

Per això, es tingueren en compte les paraules clau que apareixien durant la conversa i les recurrències (les repeticions d'un mateix tema o mateixa paraula en contextos diferents) que, segons Bardin (1986), poden incloure els indicadors següents: importància (insistència sobre un tema en diferents moments que pot indicar bloqueig de la persona en aquell tema); ambivalència (si el tema sorgeix com a accident es pot suposar que està mal interpretat en el sistema conceptual de la persona) i denegació (tractar moltes vegades el mateix tema pot voler dir que es vol assegurar que la informació es processi bé). Aquest és l'anàlisi de les dades distribuït amb les mateixes categories que les dades analitzades als altres instruments:

a) La definició de la creativitat

Els cinc membres del grup de discussió coincidiren en la definició preestablerta: *la creativitat és l'art de fer un text singular, amb valor per al lector*. En aquest cas, associaren la creativitat amb art, singularitat i valor i amb cada terme hi establiren una relació: innovació en el producte i punt de vista del receptor. El llarg període temporal per obtenir un consens en la definició pot indicar que es tracti d'un tema que no dominen o que no hi han pensat abans. En aquest punt

del debat, sorgí un nou tema que la moderadora-investigadora no proposà: si el text creatiu ha de tenir un estil personal definit.

Interpretem que potser l'estil és un dels temes que pot preocupar més als professors a l'hora de proposar o avaluar una producció escrita, ja que és el primer debat del grup de discussió, aquell amb què costà més que es possessin d'acord. Dos dels docents afirmaren que és un plus de qualitat que es pot oferir al text, però els altres no relacionaren l'estil amb la creativitat. D'aquesta manera, a partir dels interessos dels professors aparegueren al debat els factors comuns de la creativitat, els quals la investigadora tenia previst tractar al grup de discussió.

b) Els factors comuns de la creativitat

En aquest paràmetre, la investigadora no exposà els factors que més aparegueren com a creatius a les entrevistes o als qüestionaris, sinó que volgué observar quina era la resposta sense que els professors tinguessin influències de cap tipus. Els docents proposaren termes com *estètica* i *forma*. També esmentaren el lèxic, la manera d'enfocar un assumpte i d'atreure el lector (usen paraules com *interrogui* o *sorprengui* el lector).

En aquesta seqüenciació es parlà per primera vegada d'avaluació, la qual cosa denota que és un tema que tenen present. Els docents relacionaren els factors amb l'avaluació de la creativitat, ja que tots els factors que enumeraren creien que són tangibles i que, en conseqüència, es poden valorar. A més a més, la preocupació dels docents per l'avaluació era real perquè reflexionaren sobre el valor dels atributs creatius. Opinaren que si el text conté algun tret creatiu ja es pot qualificar de creativa la composició escrita. No hi ha d'haver un ordre de factors per considerar-lo creatiu, ni més presència d'uns elements que d'uns altres. És en aquest punt que reconegueren el producte escrit com el lloc on es pot identificar la creativitat per avaluar-la.

També suggeriren que segons l'activitat didàctica els docents haurien de fer servir uns ítems o uns altres per crear o avaluar una producció amb elements creatius, la qual cosa significa que entenen que l'avaluació s'ha d'adaptar al tipus de tasca per poder identificar i avaluar els trets creatius que hi ha a les mostres dels estudiants. Tot i així, es posaren d'acord en els factors que creuen que haurien d'aparèixer als textos creatius: la distribució del text, l'estil de l'autor i la manera de tractar el tema, però discreparen en l'estructura o elaboració del text (alguns defensaren que ja és una cosa integrada al discurs). Sembla que no hi ha, doncs, una avaluació tan adaptada a l'activitat, sinó que hi ha uns atributs que han d'aparèixer als textos creatius, tot i que exposen que no tots els factors hi han de ser alhora.

La investigadora apuntà que fer que sempre siguin els mateixos factors que s'avaluïn pot limitar la creativitat de l'estudiant i que s'hauria de pactar amb l'alumne per no restringir la creació del text. Els membres del grup trobaren bé adequar l'avaluació a la tasca, i opinaren que estaria bé que hi hagués una pauta d'avaluació prèvia a la creació del text amb els elements que es treballin al text. D'aquesta manera proposaren que es podria oferir la llibertat d'escriptura als alumnes, sense penalitzar que no hi apareguessin tots. «No caldria que els alumnes els fessin servir tots per considerar el text creatiu, de la mateixa manera que no es fan servir mil estratègies per fer un text ben cohesionat».

Per tant, sembla que donar a conèixer els elements creatius pot ajudar a implicar l'estudiant a escriure amb creativitat. A més a més, en aquest passatge, tornà a aparèixer l'avaluació, ja que els docents pensen que s'han d'evitar les pautes d'avaluació que condicionin les actuacions dels estudiants. «Si es demana que escriguin un text que sigui original en l'enfocament del tema s'està limitant aquella acció». És a dir, caldria que es proposessin diversos aspectes d'avaluació que es consideressin importants per compondre un discurs creatiu i d'aquesta manera es deixaria més llibertat per a l'escriptura de l'estudiant.

c) L'adquisició de la creativitat

En aquest punt hi hagué moltes vacil·lacions en els discursos dels docents, no tenen clar si es pot ensenyar i aprendre la creativitat, alguns creuen que és innat, tot i que dos dels membres del grup defensaren que es pot ensenyar a ser creatiu. Un dels integrants del grup explicà que la tècnica no farà que l'estudiant sigui creatiu, perquè «hi ha alumnes que no se'n surten, que no saben fer avançar la narració o que sempre fan la mateixa composició», sinó que l'important és fomentar-la.

De l'adquisició de la creativitat es passà al bagatge de l'alumne. Els docents defensaren que alguns estudiants no han rebut la formació adient per posseir estratègies que els permetin enfocar el tema de forma original. També consideraren que existeixen estudiants que el problema que tenen a l'hora de fer una redacció no té res a veure amb la creativitat, sinó amb aspectes de redacció. Un dels docents exposà un exemple d'uns daus amb imatges que fa servir per estimular a escriure: «perquè els daus només aporten més imaginació a l'alumne, però no estratègies per escriure». Sembla doncs que relacionen l'adquisició de la creativitat amb el bagatge que pot posseir l'estudiant.

En aquest punt, per tal d'assegurar-se que la informació es processava bé, la investigadora féu servir la recurrència de denegació. Així els docents constataren que es poden ajudar a construir tècniques per potenciar la creativitat durant la formació dels estudiants (eines per fer augmentar o despertar la creativitat). Per tant, s'interpreta que els docents creuen que la seva tasca és fomentar o potenciar la creativitat que tots posseeixen.

Quant al tipus d'interacció a l'hora d'escriure, els docents consideraren que les activitats en grup afavoreixen més l'escriptura creativa i que s'hauria d'apostar per escriure més a l'aula, però sobretot de manera col·laborativa, ja que pensen que escriure no s'ha de fer sol. Per poder fer escriure textos creatius, primer consideren que cal donar al professor coneixements, eines i formacions

perquè doni els instruments necessaris als alumnes que els permeti fer textos creatius (com combinar narradors, suggerir-los activitats per ampliar el lèxic, reflexionar sobre els inicis dels contes, etc.).

En aquest moment, la investigadora amb una recurrència d'importància plantejà al grup que més que escriure junts un text i fomentar la retroalimentació, entre iguals (o també el professor), caldria aportar elements per fer un text que sedueixi el lector a partir de la cooperació de molts lectors. Però en cap cas es tractaria de fer que els alumnes corregissin el text de l'altre, sinó que es podrien buscar alternatives per fer reflexionar sobre el text, si es cregués necessari o per proposar millores. Tots els docents semblaren estar-hi d'acord, fins i tot una professora féu una proposta concreta: «els alumnes podrien escriure tres adjectius que els inspiri el text que han llegit o marcar les paraules que més es repeteixen al text o allò que l'ha sorprès més d'aquell text».

d) La formació del docent

Defensaren que hi ha factors que influeixen en l'aprenentatge-avaluació de la creativitat, com la formació dels professors o el rol dels alumnes a l'aula. No estaven segurs de les implicacions que podia tenir el bagatge del professor. El que tingueren més clar és que s'hauria de fomentar la creativitat a les classes de llengua. Creuen que és fonamental que el docent se senti còmode treballant amb textos creatius i que tingui sensibilitat per a la creació. Un dels participants considerà que «el professor serà clau per facilitar l'escriptura de textos creatius, perquè si hi ha reflexionat i treballat tindrà eines per transmetre-ho als alumnes».

La resta de professors es posaren d'acord amb aquesta afirmació, amb la qual cosa es posa de manifest que reflexionaren sobre la seva actuació a l'aula i feren madurar una idea que no tenien gens clara, a partir d'un punt de vista global del grup. Arran del tema en sorgiren d'altres com la responsabilitat de l'estudiant de llengües a l'hora d'escriure. Els docents coincidiren a afirmar que l'alumne ha de ser el protagonista a l'aula i els docents s'haurien d'encarregar

de proporcionar-li eines per tenir llibertat a l'hora de triar el marc d'actuació. Però matisaren que pot esdevenir un element de desmotivació, en el cas que produeixin escrits fluixos, perquè hi ha grups als quals costa fer aquest tipus de textos.

En un moment del grup de conversa aparegué el valor que haurien de tenir els textos creatius dins el sistema educatiu. Relacionaren els textos creatius amb els següents termes: responsabilitat, dificultat, textos escrits fluixos i elements de desmotivació. Tots foren atributs negatius a l'hora de plantejar-se la docència de produccions creatives. Només una de les professores defensà que fer textos creatius pot donar dinamisme i motivar alguns alumnes. Aquesta professora proposà introduir els textos creatius al sistema educatiu. Una altra justificà d'una altra manera el fet de no fer textos creatius a l'escola, segons una de les professores: «la majoria de professors no volen sobrecarregar-se de feina o no volen haver d'ensenyar un concepte que encara és molt abstracte i subjectiu».

Per tant, sembla que aquest tema conté l'indicador de denegació. També es relacionà amb el desconeixement que encara hi ha d'aquest tema en el camp de la didàctica de la llengua i la literatura. I hi ha diversos passatges del discurs que en fan referència: «Potser no volem fer estudiants crítics, perquè no tenim temps, i en canvi, volem ensenyar-los la dièresi mil vegades i no l'aprendran mai». I continuaren dient: «s'hauria de fer un replantejament dels fonaments de l'educació, d'allò que es considera útil o no, dels continguts que han d'aparèixer en els programes educatius, etc.», «si volem que els alumnes siguin creatius, primer hem de fer que els docents hi creguin perquè puguin transmetre la importància de la tasca».

e) El producte creatiu

Un dels membres del grup considerà que si es donessin les estratègies als alumnes per ser creatius i se'ls oferissin models per fer textos podrien afrontar bé la tasca. Hi coincidiren tots, «qualsevol cosa es pot aprendre, podràs tenir

més habilitat o menys, però ho podràs fer». La posició dels professors era clara: creuen en l'educació i també apelen a la reflexió de la creativitat, perquè és la manera que prenguin consciència d'allò que espera trobar un lector quan llegeix un text creatiu, d'allò que han llegit i consideren creatiu. És a dir, busques que hi hagi una relació amb la realitat. Novament en aquest punt, apareix l'indicador d'importància, ja que en repetides ocasions els docents suggeriren que s'han d'oferir eines als estudiants.

També es detallaren altres aspectes relacionats amb el producte, com ara que s'ha de crear «a partir de l'inconscient i que l'única manera de treballar la creativitat seria a partir de la conversa o la reflexió a l'aula». De fet, un dels integrants de l'equip plantejà el lligam entre la lectura i l'escriptura. En el sentit que les lectures poden ser bons models i també punts de partida per construir nous relats.

Quant als gèneres textuais tothom tenia clar que calen referents, encara que sigui per després desmarcar-se'n. Una de les professores suggerí que hi ha textos que no són creatius (la carta, la sol·licitud), però la investigadora li qüestionà dient-li que els textos més acadèmics també poden ser creatius, com es demostra en una de les pràctiques de la tesi. Una de les professores, que mostrà una visió similar a la investigadora, considerà que tots els estudiants poden crear una carta, però que el mèrit és d'aquell que pot fer una carta que no sigui com totes, que es desmarqui.

Alguns docents aconsellaren treballar a partir d'altres disciplines per tal d'afavorir qualsevol gènere discursiu, per la qual cosa s'haurien de fer canvis a les aules de llengua i literatura, ja que sempre s'escriuen el mateix tipus de textos. Proposaren fer escriure sobre llibres, obres d'art, literatura, pintura, música, escultura, etc. per desvetllar la creativitat, és a dir, partir d'estímul d'altres disciplines. En aquest sentit, s'acordà que qualsevol text pot ser creatiu, però que els docents l'haurien de provocar amb activitats diverses i als enunciats.

f) El procés creatiu

En aquest cas, compararen escriure creativament amb qualsevol activitat formativa i afirmaren que el docent ha d'acompanyar l'alumne en la creació, per fer-lo reflexionar, ajudar-lo i motivar-lo i que sempre implica un procés d'aprenentatge que implícitament inclou l'avaluació i el respecte pel ritme de treball de cada estudiant.

El temps també és un aspecte que els preocupa. Dels seus comentaris s'interpreta que s'hauria de poder oferir el temps adient per a cada alumne, no hi hauria d'haver un temps fixat per fer una tasca creativa. I feren referència a l'ensenyament per projectes o per ambients, per apostar per un sistema educatiu més real i personalitzada. Un dels professors, però, opinà que s'hauria d'establir un temps per fer els textos, perquè si volen ser reals, tots els encàrrecs professionals disposen d'un límit en el temps de lliurament.

g) L'avaluació de la creativitat

Potser perquè ja era l'últim tema o perquè consideraren que era l'aspecte més complex, hi hagué molts espais de silenci. Les opinions respecte l'avaluació de la creativitat foren diverses: no és una habilitat que es pugui avaluar puntualment, sinó que s'hauria de fer del procés; «ja s'avalua en el sac d'adequació de la tasca, repertori lingüístic o domini dels recursos lingüístics»; no es pot avaluar, perquè és subjectiu; hi hauria d'haver uns ítems ben definits i objectius per arribar a un consens. Com que era difícil arribar a una conclusió final en aquest punt, la investigadora proposà que potser inconscientment ho avaluen en altres apartats, com es pot observar als qüestionaris dels docents, i tots manifestaren estar-hi d'acord.

Un dels participants del grup exposà que la dificultat és que no hi ha una pauta d'avaluació universal establerta per aquest terme. És a dir, s'interpreta que el fet de no tenir integrat el concepte entre els docents fa que tothom ho avaluï d'una manera diferent i que caldria investigar i fer-ne difusió per aconseguir un

significat homogeni del terme. Tot i així, el grup de docents acordà que la creativitat es pot valorar, però que cal trobar una manera d'actuar comuna per a tots els membres implicats en l'avaluació.

La investigadora aprofità aquest moment per suggerir que hi hauria d'haver un instrument d'avaluació per a cada activitat i que s'haurien de definir els paràmetres segons l'objectiu de l'activitat, com ja havien suggerit a l'inici de la conversa. Els docents hi estigueren d'acord i cregueren que de la mateixa manera que no hi ha un instrument d'avaluació millor que un altre, tampoc uns valors creatius han de tenir més pes que uns altres. Per tant, novament apareixen els paràmetres creatius en la conversa, fet que indica que els preocupa com identificar-los.

En definitiva, del grup de discussió s'extreu que els docents creuen que es pot fomentar la creativitat dels textos amb diversos tipus d'estímul. També defensen l'avaluació de la creativitat, però pensen que s'hauria de disposar d'instruments per valorar-la. No obstant això, consideren que la creativitat es pot veure representada per diferents factors que han de poder ser avaluables, però no han de condicionar l'actuació. Tampoc s'ha de donar més pes a un paràmetre creatiu que a un altre, ja que dependrà dels objectius avaluatius de cada activitat. De totes maneres, els docents aposten per fomentar la creativitat a les aules de llengua i literatura, sempre que se'ls formi per treballar i avaluar la creativitat.

4. Triangulació dels resultats de les creences sobre la creativitat en un context d'aprenentatge i ensenyament

Aquest apartat dedicat a la interpretació dels resultats obtinguts de les entrevistes, els qüestionaris i el grup de discussió, vol acomplir amb el segon objectiu de la recerca: conèixer les creences d'una mostra d'estudiants, docents i experts sobre l'avaluació de la creativitat a l'aula de llengua i literatura. A continuació, es mostren per blocs temàtics les conclusions, en coherència amb les categories utilitzades al buidatge de dades presentats anteriorment.

La recollida de dades es féu segons l'ordre d'aparició de les categories establertes a les entrevistes, tot i que les de la segona entrevista i les del grup de discussió apareixen en un ordre similar. Per això, el gruix del discurs de cada categoria varia en cada instrument. En la primera entrevista el tema més desenvolupat és el procés de creació, mentre que en la segona entrevista i en el grup de discussió els factors creatius tenen molta rellevància, ja que ocupen el segon punt de la conversa. En realitat, tots els temes són tractats amb força equilibri per part dels participants, fins i tot, apareix la formació del docent com un nou tema proposat pel grup de discussió.

a) La definició de l'avaluació de la creativitat

Tots els col·lectius participants en la recerca coincidiren que la creativitat en les composicions escrites és *l'art de fer un text singular i autèntic; únic, sense precedents, amb un caràcter especial i un estil personal definit*. El grup de discussió afegí que la creativitat també apareix quan el text té valor per al lector. Segons els dos experts en escriptura creativa entrevistats, no és creatiu qui té idees, sinó qui fa innovació d'aquelles idees, i se'n fa una nova realitat. La creativitat apareix quan el text connecta amb els receptors, perquè provoca sentiments i emocions. Així doncs, el receptor i la creativitat sempre estaran en relació, perquè la creativitat és la part del text que pot aportar emocions al lector, seduir-lo o enganxar-lo.

b) Els indicadors per avaluar la creativitat

Els participants en l'estudi consideraren que l'originalitat és el factor més rellevant dels textos creatius (producte innovador i enfocament inusual del tema), seguit de l'estil que ha de ser la marca personal de l'escriptor i, finalment, el desenvolupament de les idees (llibertat d'acció, capacitat d'embellir les idees i connexions noves) o la manera d'enganxar el lector, de connectar amb les seves emocions o sentiments.

Si desglossem els resultats, el grup de discussió trobà molt important el lèxic i l'estètica (la forma de presentar el text), l'estil i la manera de tractar el tema. Dels qüestionaris, els aspectes més valorats foren l'originalitat (producte innovador i enfocament inusual), l'estil (que sigui transformador) i la connexió amb el lector (l'enfocament del tema). Els especialistes expressaren que no és important ni l'estètica que es vulgui donar a un text ni l'experiència de l'escriptor. Tota la resta d'elements, sense donar més importància a uns que a altres, els descrigueren com a ingredients necessaris per entendre un text que es pugui qualificar de creatiu: elaboració o desenvolupament del text (estil), connexió amb el lector, lèxic precís, variat i ric i factors externs (culturals i socials).

El factor que més controvèrsia generà fou l'estil de l'autor, ja que alguns professors enquestats i del grup de discussió no el valoraren com un element creatiu, encara que aparegui al text. En canvi, els especialistes entrevistats el definirien com un element clau de les produccions escrites. Tot i això, interpretem que si l'estil destaca com a element creatiu d'un text, i fa que aquell text es distingeixi d'un altre com a creatiu, és perquè és un element identificatiu i predominant del text. Un dels experts suggerí que l'estil hauria d'estar relacionat amb la manera de narrar la història i les paraules que tria per fer-ho. El fet de relacionar diversos conceptes amb l'estil pot tenir implicacions en l'avaluació, perquè potser no s'hauria de valorar la creativitat com un fet aïllat, sinó dins d'altres conceptes que formen part de la composició escrita.

Els especialistes no establiren el tema com un aspecte rellevant de la creativitat dels textos. Mentre que per a un dels especialistes és essencial el tractament i el posicionament del tema, per a l'altre, l'important és l'enfocament del tema, que es pot fer amb petits o grans temes, però des de l'honestedat de l'autor. És a dir, com s'ha dit anteriorment, l'estil, la manera que l'estudiant té de manifestar per escriure allò que vol transmetre, és allò que creuen que farà singular la producció escrita.

De totes maneres, no cal que apareguin tots els elements possibles de creativitat en un text perquè es pugui considerar creatiu, com suggeriren al grup de conversa de docents, ni que l'estil sigui un tret amb més valor creatiu que un altre, sinó que aporta valor creatiu al text i s'ha de poder apreciar. També als qüestionaris es posà de manifest que la manera d'explicar una cosa es correspon amb la manera de mirar-la, el tractament i l'estructura del text. L'elecció deliberada i la forma de treballar amb aquestes nocions ja són marques d'estil, qualsevol element propi que s'identifiqui com a marca de l'escriptor.

En resum, aquests serien tots els factors que han sorgit de les dades dels diferents instruments, classificats de més importants a menys, segons el parer d'experts, docents i estudiants.

- Originalitat: enfocament inusual, idees singulars.
- Estil. S'hi podria incloure l'enfocament del tema, la precisió i variació lèxica i la manera d'explicar la història.
- Connexió amb el lector
- Distribució o presentació del text: estètica
- Factors externs (culturals i socials)
- Experiència de l'escriptor

c) L'adquisició de la creativitat

La posició majoritària fou que la creativitat es pot aprendre (segurament en el sentit d'estimular-la durant el procés d'aprenentatge), excepte en alguns dels qüestionaris i en les entrevistes dels experts que creuen que només se'ls poden oferir tècniques i idees per ajudar-los a desbloquejar, fomentar, augmentar o despertar la seva pròpia creativitat. Els professors i els futurs mestres defensaren que no tots els estudiants la rendibilitzaran de la mateixa manera o en sortiran igual de beneficiats, per l'habilitat o els interessos que tinguin cadascú.

Els estudiants enquestats identificaren els textos creatius, sense saber com actuar a l'hora d'escriure amb creativitat, la qual cosa indica que coneixen el concepte de creativitat, però que no tenen coneixements per desenvolupar-lo. Aquests estudiants exposaren que els professors han de saber ensenyar-los el camí per descobrir l'art d'escriure amb creativitat, mentre els docents (enquestats i el grup de discussió) assumiren que no tenen formació o no han reflexionat prou sobre la didàctica de la creativitat en les produccions escrites.

A més a més, segons el grup de conversa de docents, el bagatge de l'alumne pot influènciar a l'hora d'escriure amb creativitat. Aquesta idea també és compartida en alguns dels qüestionaris dels professors, que com més nivell cultural posseeixin els alumnes més creativitat potenciaran. En qualsevol dels casos, el grup de discussió es posà d'acord a considerar l'estudiant com el protagonista de l'aula, el qual ha de reflexionar durant el procés d'escriptura per poder escriure un text amb creativitat.

Els docents del grup de discussió apuntaren que potenciar la creativitat als textos pot oferir a l'alumne beneficis relacionats amb l'escriptura més enllà dels aspectes lingüístics. És més, esmentaren que si aparegués al currículum educatiu segurament s'hi dedicaria un temps a les aules i, en conseqüència, els professors ja no patirien per no tenir temps d'acabar el temari, sinó que es veuria inclòs en els continguts que haurien d'assolir els estudiants.

Quant a la interacció entre alumnes, els especialistes exposaren que individualment i en col·lectiu passen coses diferents i que s'haurien de poder establir els dos tipus de connexió, tot i que encara que s'escrigui sol sempre hi ha influències d'altres autors, de conclusions de converses, d'interaccions, etc. No obstant això, l'opinió dels professors enquestats anà en una altra direcció, ja que la majoria creu que és millor escriure col·laborativament, perquè s'escriu amb més riquesa, tot i que pensen que depèn de les característiques del estudiants que integren el grup.

d) El producte creatiu

Tots els participants coincidiren que les produccions escrites són l'element on es pot avaluar la creativitat, en el qual hi pot haver traces de l'ambient, el procés o la persona. La majoria de docents i futurs docents considerà que s'ha de fer escriure a l'aula, tot i que disset dels vint-i-quatre docents enquestats admetieren que no ho fan a l'aula per manca de temps.

En alguns qüestionaris proposaren treballar amb inputs que permetin generar noves idees a partir d'altres disciplines. Després treballar-ho amb el text a partir de les idees prèvies que hauran sorgit i que permetran dissenyar un full de ruta, per no bloquejar-se. També plantejaren treballar amb models o exemples per guiar els estudiants en l'aprenentatge (i, si és el cas, fer-los pensar en aspectes nous que no han sortit gaire sovint) o ensenyar-los la norma (els temes tòpics, els models de textos comuns) perquè la desobeeixin i puguin crear textos innovadors.

Els participants a l'estudi aconsellaren crear les composicions escrites creatives a partir d'altres models, segons el tipus de text que es vulgui elaborar, tot i que el 40% dels futurs docents també valorà l'opció de partir del no-res i tenir llibertat en l'elecció del tema. Els especialistes no establiren cap relació entre l'elecció del tema i la creativitat, sinó que defensaren les experiències implícites individuals i col·lectives (connexió amb altres disciplines, interaccions, etc.). poden ser bons fonaments per escriure amb creativitat. Els inputs poden ser

diversos i d'altres disciplines, visites a exposicions, interpretacions d'una imatge, reflexions que es facin a l'aula o lectures poden ser elements bons per construir el punt de partida.

De fet, els participants suggeriren que hi ha diverses influències a l'hora d'escriure un text, però situar-se en allò que s'ha d'escriure i nodrir-se de referents sempre és positiu per adquirir coneixements o per desmarcar-se'n i sortir de la norma. El grup de discussió esmentà que s'hauran d'oferir eines específiques als alumnes que tinguin tendència a la imitació i que necessitin un itinerari més específic per aconseguir la creació del seu text singular i únic.

e) El procés per produir un discurs creatiu

La majoria dels estudiants enquestats contestaren que sí que s'ha de seguir un procés d'escriptura amb diferents fases per fer una composició escrita creativa. També els professors foren partidaris de promoure actituds positives per ajudar a l'alumne a progressar i desenvolupar adequadament el text. Però és un tema que ofereix molts dubtes entre els estudiants i també entre els experts entrevistats, uns són favorables a seguir fases per escriure un text creativament i els altres pensen que seguir fases talla la creativitat.

El 70 % dels futurs estudiants i el 52% dels docents enquestats consideraren que la creativitat és una capacitat que s'ha de treballar i, com qualsevol activitat formativa, no s'ha de fer sol. El professor ha d'acompanyar l'alumne en la creació, per fer-lo reflexionar, ajudar-lo, motivar-lo i oferir-li eines per fer creatius competents (amb estratègies i models) capaços d'afrontar les tasques d'escriptura. En això ja es desprèn que la creativitat ha de fer-se a partir de les valoracions que retroalimenten el discurs, en altres paraules, els docents implícitament consideren que s'ha d'escriure per etapes que facin augmentar l'aprenentatge de la creativitat. En canvi, el grup de discussió puntualitzà que no s'han de confondre les fases per escriure amb els estímuls que es poden donar a cada fase per fomentar la creativitat.

D'altra banda, hi ha altres aspectes que també s'han de tenir en compte durant el procés de creació, com ara el temps. Aquest és un tema que preocupa a tots els membres implicats en l'avaluació de la creativitat, en les respostes analitzades es concreta que s'hauria de poder deixar treballar l'alumne al seu ritme. Hi hauria d'haver un temps flexible (dins d'un termini) per poder desenvolupar la creativitat. Els experts creuen que no sempre s'obtenen els resultats desitjats, perquè el temps posa límits a la creativitat, tot i que establir un temps també és necessari per acabar el producte. També el grup de discussió es partidari d'establir un temps perquè la tasca sigui representativa d'una situació real.

f) L'avaluació de la creativitat

Totes les persones que participaren en aquesta tesi asseguraren que actualment la creativitat no s'avalua. El 73% dels professors no avaluen explícitament la creativitat, però poden fer-ho indirectament o inconscientment. Tot i que admeten que quan llegeixen un text fora de l'habitual i els motiva, influeix en la nota. De la mateixa manera, reclamaren eines adequades amb aquesta finalitat, ja que pensen que si no hi ha un bon sistema avaluatiu pot ser contraproductiu: es poden fer valoracions subjectives, no deixar fluir la creativitat o afavorir només als alumnes amb ritmes d'elaboració més avançats.

Més de la meitat dels alumnes enquestats creuen en l'avaluació de la creativitat: el 94% dels estudiants i el 61% dels futurs mestres. També els docents del grup de discussió. En canvi, els experts no ho tenen clar, tot i que associen l'avaluació de la creativitat amb estudis reglats. Un dels experts proposà que no s'haurien de fer avaluacions, només retroalimentar i encoratjar a editar i reelaborar el text.

No obstant això, el 26% dels futurs mestres considerà que no s'ha d'avaluar, perquè no existeix una creativitat que es pugui mesurar com a bona o dolenta. En aquest sentit, un dels especialistes suggerí que només s'hauria de valorar en positiu, perquè jutjar la creativitat dels alumnes pot matar la creativitat. Tot i

així, es proposaren diverses maneres d'avaluar la creativitat. Vint-i-cinc dels cinquanta-quatre futurs docents enquestats proposà paràmetres que es puguin fer tangibles al text. El grup de discussió, en canvi, considerà que cal optar per tenir diversos factors que es puguin considerar creatius per oferir llibertat a l'avaluació de cada activitat.

g) Altres factors que influeixen en l'aprenentatge-avaluació de la creativitat: formació dels professors, rol dels alumnes a l'aula, etc.

Segons el grup de discussió, un professor pot ser creatiu, independentment de la seva formació, i pot ajudar a desenvolupar o augmentar la creativitat dels alumnes. La clau està en el fet d'oferir-li tots els instruments necessaris al professor, perquè pugui acompanyar i guiar l'alumne durant la composició escrita creativa. El 27% dels docents enquestats esmentaren que la formació del professor té influències a l'hora d'aplicar la creativitat a l'aula, el 13% l'experiència del docent i segons el 47%, la major influència són les característiques del grup-classe.

No obstant això, sembla que el futur de l'avaluació de la creativitat a les aules de llengua i literatura acabarà arribant aviat, perquè els participants comentaren que la creativitat fa créixer, embelleix i fa important la llengua. Si s'hi creu, segurament s'acabarà implementat, com esmentaren els especialistes en escriptura creativa: el foment de la creativitat té relació amb la manera d'entendre-la per al docent i la forma de situar-la en el context, d'aquesta manera arribarà als estudiants. Per tant, el foment de la creativitat passa per la manera d'entendre-la i l'actitud per posicionar-s'hi.



V. Actuacions sobre l'avaluació de la creativitat en un context d'ensenyament i aprenentatge

«Encara que les tècniques siguin importants, s'han de mantenir com un mitjà subordinat a una finalitat, i mai poden convertir-se en la finalitat per si mateixes. No és la tècnica qui expressa sinó el mitjà a través del qual s'expressen els sentiments i les emocions. Concentrar l'atenció en els materials que es fan servir o en l'execució correcta de la tècnica significa ignorar el fet fonamental que l'art sorgeix de l'ésser humà i no dels materials» (Lowenfeld i Lambert, 1972:96).

Durant la recerca es desenvoluparen quatre propostes didàctiques amb l'objectiu de conèixer les actuacions d'alguns professors i estudiants a l'hora d'avaluar la creativitat. Aquest capítol destinat a la descripció de les pràctiques té una relació dependent amb l'anterior, ja que ambdós capítols formen part de la part experimental i aporten dades qualitatives a la recerca que permeten donar resposta a les preguntes sorgides al plantejament inicial de la tesi (capítol I). Al mateix temps, els resultats dels capítols IV i V contribueixen a dibuixar algunes possibles línies de futur en la praxis de la creativitat a les aules de llengua i literatura, les quals s'exposen als capítols VI i VII.

El treball que es dugué a terme a l'aula pretenia obtenir resultats fiables sobre la realitat educativa diària, ja que és a l'aula on sorgiren les hipòtesis de la investigació i, per coherència, on es volien desenvolupar per comprendre i millorar la pràctica docent de la creativitat. L'estudi sense les concepcions prèvies implícites de la doctoranda, que com ja s'ha esmentat, es dedica professionalment a la docència, hagués resultat incomplet, perquè les reflexions i supòsits li permeteren concebre i construir situacions controlades d'ensenyament (Palou, 2002).

«El propòsit de la investigació a l'aula no és només l'exploració de problemes específics o provar hipòtesis sinó que és també efectuar una reflexió crítica respecte a l'ensenyament que generi hipòtesis sobre aquest per assolir la seva solució posterior» (González i Latorre, 1987:17).

Per això, a la recerca, la investigadora distingeix clarament el seu rol d'investigadora del de professora. No es limita a l'estudi de la relació problema-solució, sinó que té en compte els procediments, les condicions i les limitacions en què s'insereix o s'origina el problema. Els quatre estudis de casos que es presenten en aquest capítol es focalitzen en les actuacions d'una mostra de professors que avaluaren la creativitat de les produccions escrites amb diversos instruments i tipus de tasques. Comptar amb diversos professors per avaluar les mateixes mostres de textos ens permeté obtenir una representació significativa

de la realitat d'aula. També el fet de disposar de quatre grups d'estudiants adults de diversos estudis i nivells de llengua (de B2 a C2).

Aquests grups d'entre quinze i vint-i-cinc estudiants participaren en activitats habituals de l'aula de llengua i literatura. La intenció era analitzar situacions didàctiques reals, però amb l'objectiu previ de canviar algunes consideracions que no es tenen en compte a l'hora de proposar pràctiques d'escriure. Parafraçant Cassany (1993), es dissenyaren tasques per ensenyar a escriure amb creativitat, no que només servissin per escriure, a partir de les necessitats dels estudiants, tant amb finalitats acadèmiques (exàmens, treballs, resums) com professionals, sinó que permetessin destacar la singularitat de cada escrit.

A més a més, es preferia deixar enrere la idea que escriure s'ha de fer sol i en silenci. Tot i que es crearen tasques individuals, també se'n suggeriren algunes enfocades a desenvolupar capacitats per treballar en equip, negociar amb interlocutors i cooperar amb col·legues. En definitiva, s'apropà un dels valors més preuat del segle XXI, la creativitat, a l'aula, per tal de donar-li un ús real a les tasques i adaptar-les a l'evolució social que està experimentant l'escriptura. També es volgué atorgar un tipus d'avaluació a cada tasca per comprovar-ne l'eficàcia i poder justificar el propòsit principal de la recerca: si és possible avaluar la creativitat de les produccions escrites en un context d'ensenyament i aprenentatge.

En la primera pràctica, "Relats d'art", amb estudiants de B2, es féu una avaluació inicial i puntual de la creativitat, per la qual cosa es dissenyà l'instrument d'avaluació amb les dades obtingudes de les entrevistes (capítol IV, primera part). Aquest mateix grup d'estudiants també col·laborà fent el qüestionari descrit al capítol IV, la qual cosa permeté comparar posteriorment les dades entre les creences i les actuacions dels estudiants.

En les pràctiques dos i tres, "Inspira els publicitaris" (estudiants de publicitat) i "La creativitat als exàmens de llengua" (adults que es presentaren a l'examen del nivell C2), es comprovà com actuaven els professors i els estudiants en dos



dels escenaris avaluatius més freqüents dels elements creatius: en avaluacions formatives (desenvolupades a l'aula) i en avaluacions certificatives (d'una prova oficial de llengua i literatura). Per a l'elaboració dels instruments d'avaluació es partí de la interpretació de les dades obtingudes dels qüestionaris, que a la vegada acumulaven les dades emergides de les entrevistes.

L'últim estudi de cas, "Mestres de contes", es desenvolupà sense tenir en compte cap de les dades obtingudes fins al moment a fi de disposar d'una activitat que prengués distància de la investigació i es pogués comprovar l'efectivitat d'allò que s'havia investigat. Així doncs, per crear la pauta d'avaluació que es féu servir a l'activitat es tingueren en compte les reflexions dels estudiants que hi participaren, en aquest cas estudiants universitaris del grau d'infantil i primària de magisteri.

Per tant, disposarem de dues activitats en què els estudiants eren conscients de treballar la creativitat (pràctiques 2 i 4) i s'avaluava la creativitat del producte en el procés d'escriptura; i dues sense que es fomentés la creativitat (pràctiques 1 i 3), en les quals es volia avaluar la creativitat en el producte final, sense que incidís explícitament en l'aprenentatge. És a dir, en unes pràctiques es féu una avaluació explícita amb un procés que ofería eines per augmentar la creativitat de les produccions escrites, i en les altres activitats, l'avaluació fou implícita, ja que els estudiants que feren una simulació de prova certificativa, sense rebre una retroalimentació de la seva actuació.

En aquest sentit, es perseguiren diversos objectius relacionats amb l'aplicació de la creativitat a l'aula. Indagar sobre el concepte d'avaluació de la creativitat, a partir de definir instruments de mesura per a la creativitat; conèixer els indicadors que són més adients per avaluar la creativitat d'una activitat i d'un grup d'alumnes en concret; descobrir si la creativitat apareix quan s'escriu individualment i en grup; comprovar si hi pot haver trets creatius a tots els gèneres discursius i en tots els tipus de tasques; indagar sobre l'instrument d'avaluació més adequat per avaluar la creativitat durant el procés d'escriptura i en un examen oficial; i examinar si la creativitat es pot valorar amb un paràmetre sol o ha d'incloure més d'una variable.



Es volien conèixer tant les actuacions dels estudiants com dels docents. En el cas dels estudiants es volia observar si produïen textos creatius sense que es demanés explícitament, si els inputs previs a la redacció del text tenen alguna relació amb la producció creativa i si quan són conscients dels trets creatius fan produccions més creatives. D'altra banda, ens interessava saber si un grup d'examinadors pot avaluar de la mateixa manera la creativitat basant-se en uns criteris d'avaluació preestablerts, si la formació del professor hi influeix i si els docents de diferents àmbits consideren creatius els mateixos tipus de textos.

Quant a dissenyar les propostes didàctiques, es buscà que es treballessin gèneres literaris i acadèmics diferents, que les activitats que es realitzessin acoïssin perfils d'alumnes i àmbits diversos i que les pràctiques fossin el màxim de representatives de la didàctica de la llengua i literatura (taller de llengua, exàmens, etc.). Se seguiren els criteris de rigor i fiabilitat que garanteixen els principis de qualitat (Del Rincón i altres, 1995) i que es resumeixen a continuació:

1. Aplicació de la recerca en altres àmbits d'ensenyament. Es feren a les classes de llengua i literatura catalanes, però amb estudiants d'àmbits diversos, com ara les activitats fetes a publicitaris o a estudiants de magisteri, per tal d'extrapolar resultats.
2. Realització de tasques a entitats diferents (UB, CPNL i DGPL). Comprovar si estudiants de diversos col·lectius poden desenvolupar la creativitat en un text.
3. Avaluació de les tasques per part de més d'un examinador, la qual cosa homogeneïtza els criteris d'avaluació i valida els conceptes que s'avaluen.
4. Descripció acurada del context (institució, docents i alumnes) on es realitzaren les pràctiques d'aula de la investigació per poder assegurar la transferibilitat a altres institucions amb característiques o afinitats i supòsits teòrics semblants.
5. Realització amb èxit d'una mateixa pràctica durant dos anys acadèmics consecutius (pràctica 2 i 4). El fet de poder avaluar la mateixa activitat en dues ocasions, amb subjectes diferents, permet reforçar la validesa de la pràctica i de la hipòtesi.



A continuació, es presenten les quatre activitats didàctiques amb els mateixos apartats: descripció de l'activitat plantejada i del context, exposició del procediment d'elaboració de la proposta didàctica, anàlisi i interpretació de les dades sorgides de l'activitat i presentació dels resultats. La triangulació dels resultats obtinguts és el punt final d'aquesta part experimental, la qual vol posar a la pràctica tots els coneixements teòrics estudiats a la recerca, per tal d'oferir una reflexió sobre la pràctica de la creativitat a les aules de llengua i literatura.

1. Relats d'art

La primera pràctica desenvolupada a l'aula pretenia recollir les actuacions de diversos avaluadors a l'hora d'atorgar una nota a la creativitat de les produccions escrites de divuit estudiants. També es volia indagar sobre la manera d'actuar i de pensar dels estudiants quan participen en una avaluació puntual de la creativitat, sense ser-ne conscients. No només es tenia la intenció de conèixer la manera d'escriure amb creativitat dels estudiants, sinó que posteriorment es volgué contrastar amb la interpretació del concepte de la creativitat, per la qual cosa participaren del qüestionari descrit al capítol IV.

Quant a les dades que es volgueren obtenir sobre l'actuació dels docents, es dissenyà un instrument d'avaluació per observar si amb criteris ben descrits diversos examinadors podien avaluar la creativitat de manera similar. Per crear la pauta avaluativa es feren servir les dades sorgides del "Marc teòric" i l'anàlisi de les dades emergides de les entrevistes (capítol IV, apartat 1). Aquestes dades es complementaren amb les notes de camp de la investigadora per tal de disposar de dades diverses per entendre millor les actuacions i les reflexions sobre les actuacions que feren els professors que hi participaren.

1.1.Descripció del context i de l'activitat

Durant el curs acadèmic 2012-13, en una classe del nivell B2 (Intermedi 1) de català del Consorci per a la Normalització Lingüística de Barcelona es dugué a terme una activitat per observar si els alumnes podien ser creatius i si aquesta creativitat podia ser avaluada per diversos examinadors de la mateixa manera.

Es decidí fer aquesta prova pilot només a una aula, amb divuit alumnes de procedències diferents i nivells d'aprenentatge heterogeni, sense haver fet cap activitat ni descripció del terme creativitat prèviament, perquè es volia indagar sobre si els alumnes podien escriure textos que es consideressin creatius sense formació prèvia. I alhora comprovar si els indicadors d'avaluació de la creativitat funcionaven, sobretot si eren aplicats per diversos examinadors de formacions diverses.

El procediment de l'activitat consistí a mirar en silenci (sense fer cap comentari), durant 2 minuts, el famós quadre *El petó* de Gustav Klimt, sense que la professora digués el nom de l'artista ni del quadre, tot i que quatre persones l'identificaren, segons comentaren al final de l'activitat. Després de l'observació, els estudiants hagueren de crear un text descriptiu o narratiu breu d'un màxim de cent paraules.



Gustav Klimt, *El petó*, 1907, Österreichische Galerie Belvedere (Viena)

Quan acabaren d'escriure el text, a partir d'una graella d'avaluació, els estudiants s'autoavaluaren per tal que cadascú valorés la seva actuació i prengués consciència del procés d'aprenentatge que desenvoluparia a partir d'aquella

activitat. D'aquesta manera s'aconseguia que els alumnes fossin capaços de valorar la seva composició escrita i que poguéssim observar com es veien com a aprenents.

En l'autoavaluació que havien de fer els estudiants, i que es mostra a continuació, hi hagué dos tipus d'enfocaments per tal de poder obtenir el màxim de dades possibles del mateix concepte i així assegurar-ne la validesa. La pauta contenia preguntes obertes més genèriques (estan representades a la columna de l'esquerra del quadre següent) i preguntes tancades, més específiques (només podien contestar sí o no a la columna de la dreta). La majoria de preguntes obertes estaven relacionada amb una pregunta tancada, com es pot observar a continuació. Per exemple: En quina persona s'ha escrit la narració? Aquesta seria la pregunta oberta, i hi hauria l'específica: És adequat a la situació comunicativa?

Autoavaluació				
	Jo crec que...		Sí	No
Quin és l'objectiu principal de la narració?		És adequat?		
En quina persona s'ha escrit la narració?		És adequat a la situació comunicativa?		
Quines idees principals volia transmetre?		S'ha aconseguit?		
Quines són les dades rellevants i imprescindibles que es poden destacar?		Existeix algun paràgraf que no aporti cap idea principal al text?		
Si hi ha ordenació lògica de la informació podries dir quina és la progressió d'idees en els paràgrafs?		Els paràgrafs corresponen a una idea diferent? Tenen una oració temàtica clara?		

Quins són els marcadors que enllacen els paràgrafs per construir el text?		Les oracions estan ben puntuades? Cada paràgraf té una frase i conté algun punt i seguit?		
Quin és l'ordre de les paraules en les oracions? Totes les oracions s'entenen bé?		En general, el text és comprensible? Hi ha algun passatge que es podria millorar?		
Hi ha una introducció, cos i conclusió? Marca-ho al text.		Hi ha tots els elements propis d'una narració?		
Com podries demostrar que el text té un bon ventall de llengua (riquesa i precisió lèxica)?		El vocabulari és variat, ric i precís?		
Hi ha alguna paraula que dubtis com s'escriu?		Hauries d'haver sabut com s'escriuen les paraules en què has dubtat?		
És creatiu el text? Quins elements ho determinen?		És atractiu i suggeridor el tema?		

Dels resultats de les graelles d'autoavaluació només ens interessà analitzar l'última pregunta, perquè era una pauta per al procés d'escriptura i l'últim apartat era l'únic relacionat amb la creativitat. El fet d'ocupar un descriptor no despertava cap atenció especial per part de l'estudiant sobre aquell aspecte, sinó que s'introduïa com un paràmetre més a valorar i es normalitzava dins de les pautes de llengua que reben habitualment els estudiants en aquestes situacions, la qual cosa ens permeté observar com es pot avaluar la creativitat en un moment concret del procés d'escriptura.

La investigadora, que era la professora que realitzà la pràctica, decidí fer una avaluació formativa amb la finalitat d'implicar de forma activa l'estudiant en el seu aprenentatge. Per tant, l'avaluació s'instal·là a l'activitat didàctica i passà a formar-ne part (Bain i Schneuwly, 1994). Encara que fos una avaluació final d'un producte, es pot considerar formativa, perquè es fa dins del procés d'aprenentatge, i posteriorment es continuà treballant. No es limità als resultats d'avaluació, sinó que incloïa també el procés d'ensenyament i aprenentatge.

En aquesta línia d'aprenentatge formatiu, després d'autoavaluar-se, amb l'objectiu d'observar si l'avaluació entre iguals afavoreix la creativitat, els estudiants hagueren de fer una avaluació d'un text d'un company. Alhora permeté al nostre estudi conèixer els factors que els estudiants qualifiquen com a creatius. La professora intercanvià les redaccions a l'atzar, però per parelles, de manera que cada un tenia la redacció de l'altre. Així l'aprenent llegí el text d'un company i contestà les preguntes que es mostren a continuació.

Coavaluació

1. Quin aspecte positiu destacaries del text que acabes de llegir?
2. En aquesta redacció quin aspecte ressalta més: que és original enfocant el tema, la manera d'explicar la història o com connecta amb el lector?
3. Vols proposar algun consell al company/a?

Primer els companys hagueren de destacar una cosa positiva del text que havien llegit (vegeu l'annex 5.1.3. amb els resultats de les coavaluacions) i fer intercanvi d'opinions. Després el grup-classe féu reflexions sobre la pràctica d'escriure un text amb elements creatius. Per acabar, la professora féu una valoració de tots els instruments (graella d'autoavaluació i de coavaluació) i del text, a partir d'una entrevista individual que permetria la retroalimentació.

Tant les eines d'autoavaluació com de coavaluació serviren per conèixer la manera d'entendre la creativitat per part dels estudiants d'una aula de llengua i literatura. Paral·lelament, a l'activitat, després de valorar una producció escrita d'un dels companys, els estudiants respongueren un qüestionari (vegeu apartat 2 del capítol IV) relacionat amb l'avaluació de la creativitat. Tots aquestes



elements serviren a l'estudiant per reflexionar sobre la creativitat que es treballaria posteriorment a les classes de llengua i literatura. Però a la investigació aportà dades sobre les coincidències entre la manera d'actuar i de pensar dels estudiants quan es tracta de valorar la creativitat de les produccions escrites.

1.2. Procediment d'elaboració

En aquesta pràctica didàctica es comptà amb tres instruments per obtenir dos tipus de dades per a la recerca: per conèixer les actuacions i avaluacions dels estudiants, les produccions escrites i les autoavaluacions i les coavaluacions (descrites anteriorment); i per entendre les valoracions dels docents (o lectors que valoren els trets creatius), la pauta d'avaluació per als professors, que es presenta a continuació.

Per construir la pauta d'avaluació, es consultaren les dades obtingudes de les entrevistes fetes a especialistes d'escriptura creativa. I s'analitzaren cinc textos escrits per alumnes d'una pràctica similar que s'havia fet amb un altre grup i que la investigadora considerà creatius. Aquestes dues fonts ens permeteren establir els criteris d'avaluació, ja que es volia partir de dades reals per construir l'instrument de recollida amb els factors creatius comuns a les produccions escrites.

Pauta d'avaluació per als professors

Llegiu el text i qualifiqueu-ne la creativitat com a A (és un text creatiu), B (és força creatiu), C (no és gaire creatiu) o D (no és gens creatiu), entenent que avaluem la creativitat de la següent manera:

En la creativitat s'avalua que el text sigui únic, però amb valor. Aquest valor es pot identificar al text amb tres descriptors: la marca personal de l'autor, el lèxic i/la manera de compartir els conceptes amb el lector.

Després justifiqueu la vostra actuació, escrivint el número de l'aspecte al que fa referència la creativitat en cada redacció. Si valoreu el text a partir de la C (per



sota de la creativitat) poseu el número d'allò que destacaríeu com la mancança principal de la composició escrita:

1. Originalitat en l'enfocament o l'orientació del tema; que el producte final sigui innovador, però amb valor.
2. La manera de desenvolupar les idees: transformació, reformulació etc.
3. La marca personal d'autoria i la connexió que estableix amb el lector.
4. Vocabulari, manera d'expressar-se.
5. La descripció dels llocs i la creació dels personatges.

Abans de presentar als cinc examinadors la pauta d'avaluació, es féu una breu explicació de l'instrument i dels criteris d'avaluació per tal d'assegurar que tots interpretessin de la mateixa manera els conceptes dels indicadors. La intenció d'unificar criteris era que les dades que s'obtinguessin de les actuacions dels docents de diferents àmbits fossin el màxim de fiables per poder-ne fer interpretacions adequades.

Escollírem cinc professionals de la llengua, de l'art i de l'educació, perquè consideràrem que eren els tres àmbits més relacionats amb la didàctica de la creativitat en la llengua i la literatura. Volíem obtenir diverses mirades de disciplines diferents per aconseguir homogeneïtzar la manera de comprendre el terme creativitat en les produccions escrites. En concret, hi volgueren participar: una artista molt aficionada a la lectura, una professora de secundària de llengua i literatura angleses, una de llengua catalana del Consorci per a la Normalització Lingüística, un futur mestre de primària i la investigadora d'aquesta recerca.

El fet que hi haguessin professors no només de llengua i literatura, que fossin d'entitats diferents, d'edats diverses i que alguns no fossin docents, ens permetia obtenir també, d'alguna manera, una perspectiva més de lectors que cerquen un text diferent, innovador, divertit i emocionant. Així doncs, quan els participants

lliuraren les avaluacions a la investigadora s'aprofità per preguntar en un context distès i informal, per assegurar la fiabilitat de les dades i no abusar del temps dels participants, sobre l'ús de l'instrument a cada examinador.

Tanmateix, per poder extreure dades més qualitatives d'aquesta pràctica docent, s'utilitzaren les notes de camp. La investigadora intentà anotar tot allò que recordà de la conversa informal que mantingué amb els examinadors en un quadern que tenia de les pràctiques d'aula, sense distinció d'allò que era rellevant o insignificant, ja que era conscient que en el transcurs de la investigació tot podia ser important. De la mateixa manera, la investigadora també anotà les reflexions que feren els estudiants quan finalitzaren l'activitat.

1.3. Anàlisi dels resultats

Per analitzar les dades obtingudes de les maneres d'actuar dels professors i de procedir dels estudiants, es tingueren en compte dos tipus de dades. D'una banda, la pauta d'avaluació dels professors i les notes que havia pres la investigadora sobre les reflexions dels examinadors i estudiants després d'avaluar o fer l'activitat. I, d'altra banda, les autoavaluacions, les coavaluacions, els qüestionaris i les reflexions que realitzaren els estudiants mentre feren la pràctica didàctica.

L'anàlisi de les dades de les notes atorgades pels examinadors es féu posant en una mateixa graella els resultats de tots els examinadors, cosa que facilitava l'anàlisi i la interpretació. De la mateixa manera, es féu un buidatge dels comentaris que feren els docents quan es reunien individualment amb la investigadora per analitzar l'eina d'avaluació, i es comptabilitzà el nombre d'examinadors que feien un comentari similar per descriure'ls amb una sola categoria de la manera més fiable a les seves creences. En definitiva, es compararen les notes atorgades pels diversos professors en relació a cada aspecte avaluat (consulteu valoracions dels examinadors a l'annex 4).



Finalment, es féu una anàlisi de les reflexions més rellevants d'estudiants i professors en relació a les seves actuacions (a partir d'instruments d'autoavaluació, coavaluació, qüestionaris i reflexions-comentaris amb la investigadora). D'aquesta manera es podia acomplir amb l'objectiu de comprovar si hi havia coincidències entre les creences i les actuacions dels avaluadors i estudiants, per tal de poder oferir suggeriments didàctics (capítol VI) que sorgissin de les pràctiques experimentals. De la mateixa manera que es pretenia conèixer l'adequació dels indicadors i l'instrument d'avaluació sorgits en aquesta pràctica per avaluar la creativitat de les produccions escrites.

1.3.1. De les actuacions dels docents

La majoria d'avaluadors es posaren d'acord en la valoració de les redaccions, les més ben valorades seguiren els criteris següents que correspondrien a les justificacions 1, 2 i 3:

- La marca personal d'autoria i la connexió que s'estableix amb l'autor.
- L'originalitat en l'enfocament del tema i que el producte final sigui innovador.
- La manera de desenvolupar les idees.

L'anàlisi de les avaluacions demostrà que només serviren els tres primers paràmetres, ja que el vocabulari i la descripció dels llocs i dels personatges foren ítems poc utilitzats. Només dos avaluadors en una mateixa redacció posaren una C a la justificació del vocabulari i un altre avaluador féu servir la B amb el justificant de la descripció dels llocs i dels personatges.

Les actuacions dels examinadors mostren que una mateixa nota atorgada a la creativitat es pot justificar per diversos factors, la qual cosa podria interpretar-se pel fet de tenir integrat el concepte de creativitat de manera igual. En canvi, segurament, és possible que hi hagi diversos elements creatius per justificar un mateix concepte. Aquest fet determinaria que no sempre quan es parla de creativitat els examinadors tenen les mateixes característiques presents o que poden tenir més d'una representació mental de la creativitat.

Caldrà prendre decisions al respecte a l'hora de fer avaluacions. Potser ja està bé que la creativitat tingui un calaix ple de paràmetres diferents, perquè així els alumnes disposen de més llibertat de creació; o bé, caldrà que el text que s'avaluï com a creatiu contingui un element creatiu, no molts o no tots aquells que s'esperen que poden aparèixer en un text creatiu. En qualsevol cas, s'hauria de descriure detalladament quin és el marc d'actuació, perquè els professors i els alumnes en tinguin la mateixa perspectiva.

D'altra banda, els examinadors actuaren de forma força homogènia, ja que coincidiren en els valors de les produccions escrites que jutjaren com a creatives (A i B) o no creatives (C i D). Ara bé, considerem que per una avaluació més fiable s'hauria d'haver detallat més els descriptors per unificar les interpretacions. Com que la intenció de les pràctiques era provar diferents constructes d'avaluació per trobar l'instrument més adequat, després d'analitzar la pràctica didàctica creiem que com més específics siguin els descriptors més bé es podran interpretar. Per exemple, del concepte d'original s'hauria pogut contextualitzar a la tasca: l'originalitat en l'enfocament del tema significa que el text no fa referència a temes típics fàcilment detectables amb el quadre com l'amor relacionat amb la tristesa.

Malgrat això, els examinadors feren valoracions prou relacionades entre si, com es pot veure a l'annex, i sembla que entengueren els conceptes que avaluaren de la mateixa manera. Concretament, hi ha dues avaluacions d'A, tres de B i D i vuit de C, la qual cosa determina que tots els valors foren útils i que la descripció dels valors d'avaluació en lletres —A (és un text creatiu), B (és força creatiu), C (no és gaire creatiu) o D (no és gens creatiu)— permeté la coincidència en les notes dels professors. També les interpretacions dels examinadors indiquen que tenien molt clara quin era la frontera entre el text creatiu i no creatiu, la qual cosa es demostra perquè atorgaren valors com A i D que acostumen a ser difícils d'assignar per trobar-se als extrems de les avaluacions.

Finalment, les avaluacions dels examinadors són un reflex que en aquesta pràctica no apareixen gaires produccions creatives. Aquest fet suggereix que s'ha de fomentar la creativitat a l'aula, contextualitzar-la i atorgar-li un valor que l'estudiant també apreciï. Probament si s'haguessin ofert referents culturals o literaris abans de fer l'activitat hauria augmentat la creativitat del grup, tant d'aquells que demostraren que sense treballar la creativitat podien produir un text amb trets creatius com d'aquells que no ho feren.

1.3.2. De les reflexions d'examinadors i estudiants

De les reflexions que els examinadors intercanviaren amb la investigadora es desprèn que els cinc consideraren molt interessant haver avaluat aquests textos amb una pauta que tingués en compte la creativitat. També quatre dels examinadors opinaren que la creativitat és el que ens fa vibrar sempre al llegir un text i que implícitament sempre es busca a les lectures: no avorrir-se, sorprendre's, que mogui per dins. Per tant, sembla que els professors estarien disposats a valorar-la si tinguessin eines per fer-ho. I que dels textos bons sempre esperen que hi hagi trets creatius, els quals valoren indirectament.

En concret, dos dels examinadors destacaren que la creativitat sempre es valora, però que mai s'atorga un valor visible a la creativitat: «serveix per apujar la nota, quan el text transmet coses es puntua més alt o quan arriba, quan té grapa, ve més de gust llegir-lo». Tot i que un dels examinadors comentà que potser no es fa a les avaluacions de l'aula, però que moltes vegades apareix als comentaris de la pràctica didàctica o als comentaris que els estudiants fan d'un llibre o d'un text que llegeixen a l'aula.

Els cinc participants defensaren que s'ha de poder valorar la creativitat, perquè és un fet habitual a les lectures de les produccions dels estudiants, que fa «que no et deixi indiferent». No obstant això, tots els participants admeteren que els resultà difícil exposar els motius per justificar la creativitat del text. Segurament perquè no estan habituats a fer-ho, ja que sovint avaluen altres conceptes dels textos que podrien justificar amb més facilitat pel fet de tenir integrats ja els conceptes.

Quant a les reflexions dels estudiants, que es feren oralment amb tot el grup-classe quan acabaren la pràctica, s'extragué que allò que tots qualificaren com a més gratificant fou la revisió entre iguals. D'aquests comentaris es pot deduir que l'estudiant sempre està disposat a rebre retroalimentacions que augmentin la seguretat de les seves actuacions i que atorguin reconeixement a allò que ha fet bé. També més de la meitat de la classe destacà que els comentaris del professor foren claus per avançar en l'escriptura del text i amb l'aprenentatge de la creativitat, sobretot després d'haver fet l'autoavaluació i fixar-se en aspectes que sense la pauta no haurien sabut com avaluar-los. Això significa que consideren que els instruments d'avaluació són útils per avançar amb els coneixements de fer una composició escrita de manera progressiva.

De la mateixa manera, set dels estudiants agraïren haver treballat prèviament el text narratiu i descriptiu i consideraren que els permeté avançar adequadament en l'aprenentatge i l'avaluació, la qual cosa pot voler dir que els alumnes valoraren tenir referents a l'hora d'afrontar una tasca. D'altra banda, quatre alumnes consideraren que les limitacions de temps i d'espai no eren les adequades, que haurien agraït sentir-se més relaxats a l'hora d'elaborar un text. Per tant, d'aquests comentaris es pot extreure que valoren no tenir un temps i un espai marcats.

Pel que fa als instruments d'avaluació que tenien els aprenents, les graelles d'autoavaluació i coavaluació, tota la classe en féu una valoració molt positiva, ja que argumentaren que se sentiren acompanyats durant l'aprenentatge-avaluació després d'escriure el text, tot i que haurien agraït tenir-lo també abans i durant. La investigadora dissenyà l'activitat amb aquesta intenció, per tal de poder comprovar si quan els estudiants reflexionen entorn la creativitat hi ha implicacions en la producció dels textos. Per això, en aquesta activitat es proposa escriure i reflexionar posteriorment i, en canvi, a la segona pràctica didàctica s'introduïren elements avaluatius durant el procés de composició per observar-ne l'eficàcia. Així doncs, les dades extretes d'aquests instruments foren útils per a la investigació per poder observar si es produïen textos creatius sense fomentar la creativitat. També per observar les actuacions dels estudiants quan avaluen els textos amb creativitat o s'autoavaluen.



Les autoavaluacions dels estudiants són un reflex de l'obsessió dels estudiants per l'ortografia. A l'última fila de la graella d'autoavaluació que tracta sobre la creativitat, dotze dels divuit estudiants consideraren que el seu text no era creatiu i no anotaren cap element que ho determinés. Es pot deduir que no coneixen els factors que fan creatius un text, ja que prèviament no es féu cap activitat ni formació per fomentar la composició creativa. Per contra, a la segona pregunta quan havien de contestar si és atractiu i suggeridor el tema, catorze dels divuit alumnes consideraren que sí, fet que fa pensar que podria ser que no sabessin els elements que componen un escrit creatiu i que tampoc tinguin les eines suficients per identificar-lo.

No ostant això, els examinadors reconegueren que seria necessari donar sempre recursos als alumnes perquè poguessin identificar els elements d'una producció creativa i oferir-los models per saber quines característiques poden fer que el text s'esdevingui creatiu. Sigui com sigui, les valoracions dels estudiants i dels examinadors coincidiren per bé que la creativitat apareix poc en les redaccions analitzades, ja sigui perquè els alumnes no estaven preparats per fer-ho o perquè no es tenien suficients eines per produir o analitzar la creativitat en les produccions escrites.

En canvi, a la coavaluació els estudiants escrigueren dels textos dels companys (vegeu les valoracions dels estudiants a l'annex 5) que la creativitat l'identificaven a la manera d'explicar la història i l'originalitat, la qual cosa es correspon amb els indicadors d'avaluació d'aquesta activitat (la connexió amb el lector i l'originalitat en l'enfocament del tema). Sembla, doncs, que la interpretació dels factors que han d'aparèixer en els textos creatius per part dels estudiants i dels avaluadors és la mateixa. Tot i així, en algun dels aspectes no coincidiren, els estudiants destacaren elements com els títols, que estigués ben escrit, que el vocabulari fos variat, que sorprengués o que fos un text original, per justificar la creativitat. Això significa que intuïtivament tots els lectors busquen la creativitat als escrits, encara que no es demani com a tal (no se'ls demanava que escrivissin un text creatiu), sempre es pretén sorprendre el lector, captivar-lo i enganxar-lo.

Finalment, es pot afirmar que hi ha relació entre les creences dels estudiants (vegeu capítol IV, 2.3.1. Qüestionaris a alumnes) i les actuacions en aquesta pràctica didàctica, ja que els costa definir els elements creatius que hi ha en un text, per la qual cosa es podria explicar que els sigui difícil produir una composició amb creativitat. També, segons els qüestionaris, més de la meitat creuen que es pot avaluar i fomentar la creativitat. Així es demostra quan els estudiants exposen que valoren positivament utilitzar eines de reflexió de l'aprenentatge, ja que és la manera que poden valorar i identificar la creativitat per tal de poder-la reproduir després als textos.

1.4. Conclusions

Malgrat que en aquesta tasca es pretenia comprovar si els alumnes podien ser creatius sense formació, perquè reflexionessin a posteriori sobre la creativitat i no estiguessin condicionats per escriure d'una determinada manera, els resultats demostren que és essencial que tots els membres que participen en la valoració dels trets creatius de les produccions escrites comparteixin i interpreten de la mateixa manera la creativitat. Com en qualsevol avaluació s'obtenen resultats més homogenis d'avaluació si els trets de valoracions s'unifiquen entre tots els membres que hi participen.

En "Relats d'art" no s'exposaren els criteris d'avaluació als alumnes, però sí que es féu amb els examinadors, als quals se'ls explicà la manera d'avaluar i se'ls donà unes pautes específiques de valoració d'aquesta activitat, fet que s'hauria de fer també amb els alumnes per poder obtenir avaluacions enteses per tots de la mateixa manera. També l'avaluació ha de partir d'un pilotatge, i en aquest cas ens serví per poder descartar o acceptar descriptors d'avaluació, encara que sovint sigui complicat de fer, però és important tant per definir bé el constructe d'avaluació com per facilitar la feina de l'avaluador. En definitiva, és quan es validen els resultats que es qüestiona l'eficàcia i exactitud dels procediments i instruments que s'han desenvolupant per això (Almeida et al., 2009).



També de les reflexions que fan els docents es desprèn que és recomanable la revisió entre iguals, ja que serveix per aportar altres visions del text i perquè la manera d'actuar pot arribar més a l'estudiant. La investigadora observà que la revisió entre iguals 'escenifica' l'acte de recepció i que el lector intermedi aporta informació privilegiada a l'autor. A més, fer més d'un tipus d'avaluació permet revisar diferents nivells textuais (ortografia, objectius comunicatius, etc), en fases variades del procés de composició i a través de diversos procediments (autocorrecció, revisió compartida autor/lector). L'avaluació per part d'un company afavoreix la creativitat perquè fa que l'estudiant prengui consciència de la creativitat que hi ha al seu escrit. Alhora permet que a la investigació s'indagui sobre les opinions que tenen els estudiants sobre allò que consideren creatiu.

A més a més, la revisió entre iguals millora la qualitat dels escrits, desenvolupa els processos de composició i incrementa la seva comprensió de les particularitats de la comunicació escrita. D'aquesta manera, l'alumne pot veure que l'avaluació forma part del procés educatiu, que serveix per millorar l'aprenentatge i que tot el que passa a l'aula és beneficiós i favorable per al grup. En aquest sentit, és clau que l'estudiant pugui veure que l'avaluació no serveix per aprovar o suspendre, sinó per intercanviar plantejaments i per millorar les tasques escrites.

De la mateixa manera, el fet de poder disposar de diverses eines permeté interpretacions més fiables i objectives i al mateix temps aquests instruments proporcionen dades de la manera que tenen els estudiants de valorar-se a si mateixos: autoavaluacions, coavaluacions, reflexions al final de l'activitat amb el grup-classe i comentaris-reflexions dels examinadors. Els estudiants feren bones valoracions dels comentaris individuals i privats que el professor oferí a l'estudiant. Si s'haguessin fet comentaris individuals per exposar millores de

l'escrit davant del grup podria haver desestabilitzat els estudiants i, fins i tot, per al professor és més fàcil de comentar un a un (Casanova, 2005). A més a més, aporta validesa a la recerca haver fet un pilotatge dels indicadors que es volien avaluar i que les dades per dissenyar l'instrument de mesura procedissin d'altres instruments analitzats en aquesta tesi i de la mateixa realitat on es volen avaluar els trets creatius (textos dels estudiants).

No cal dir que formar els avaluadors amb els mateixos criteris d'avaluació i oferir-los una pauta d'avaluació afavoreix la validesa dels resultats, ja que diferents examinadors intervingueren en el procés d'avaluació, aplicant els criteris d'avaluació acordats per a l'obtenció de dades. Els resultats d'interpretació contrastant i comprovant les coincidències en les actuacions dels docents serviren per indagar sobre si es pot avaluar la creativitat, en general. I, en concret, definir quins indicadors poden descriure millor el terme creativitat i establir les característiques adequades dels instruments que l'haurien de poder avaluar.

Dels resultats dels examinadors es desprèn que l'eina d'avaluació proposada per avaluar en aquesta pràctica estava ben delimitada i reunia els requisits de validesa, atès que permetia avaluar la creativitat amb diferents valors. Alhora la tria del valor fou essencial per justificar el grau de creativitat que apareixia a cada text i permetia descriure els atributs creatius que s'inscrivien al text. Els descriptors permeteren unificar els criteris avaluatius dels examinadors, tot i que potser hauria estat millor que tingués tres valors enlloc de quatre, ja que els dos de les bandes altres (molt i força) no els distingiren bé els examinadors.

Finalment, si es comparen les produccions escrites dels estudiants i les respostes dels qüestionaris dels mateixos alumnes, es pot comprovar que els factors que avaluaren els examinadors coincidiren amb els trets que més valoren dels textos creatius: originalitat, desenvolupament de les idees i connexió amb el receptor (marca personal). També tretze dels divuit estudiants creuen que la creativitat es pot aprendre, la qual cosa es demostra posteriorment, ja que continuen treballant la creativitat a l'aula. A més a més, quinze estudiants

defensen que la creativitat és avaluable, i aquest fet s'evidencia perquè els professors que participen de l'estudi fan avaluacions força homogènies de les actuacions dels alumnes.

Aquesta pràctica didàctica és una mostra que l'avaluació de la creativitat és possible i que es pot integrar com a part de l'aprenentatge del procés d'escriptura. També que cal que els estudiants entenguin el concepte abans d'escriure un text i que com més estímuls rebien per reflexionar-hi més atributs creatius faran que apareguin en els seus escrits. Els instruments d'avaluació variats, tant d'autoavaluació per part de l'estudiant, com d'avaluacions entre iguals o avaluacions dels professors, poden ajudar a augmentar la creativitat de les produccions escrites. Aquest fet obre un nou camp en aquest tema, ja que durant molt temps s'ha negat la possibilitat d'acotar i mesurar la creativitat (Callahan, 1991; Khatena, 1982) i s'han dedicat menys esforços a l'avaluació de la creativitat que a altres facetes (Martínez Pestaña, 2001:245).



2. Inspira els publicitaris

Aquesta pràctica sorgeix amb la intenció de conèixer si hi ha trets creatius als textos que produeixen els estudiants en un context acadèmic. Sobretot la intenció era indagar sobre si es pot valorar la creativitat durant el procés d'escriptura i si es possible escriure amb creativitat en parelles. En aquesta ocasió, es dissenyà un instrument d'avaluació destinat a valorar la creativitat durant el procés d'escriptura, per tal de poder comprovar si pot funcionar aquest tipus d'avaluació per valorar la creativitat. A més a més, es tenia la intenció de comprovar si les revisions entre iguals incrementen la creativitat dels escrits, tal com s'havia verificat a la tasca anterior.

2.1. Descripció del context i de l'activitat

El mes de febrer de 2014 s'oferí un curs del Consorci per a la Normalització Lingüística al Col·legi de Publicitaris i Relacions Públiques titulat "Escriure per comunicar", amb l'objectiu de donar a conèixer als estudiants els elements que intervenen en l'elaboració d'un text escrit i les estratègies bàsiques de planificació del discurs per fer que la comunicació sigui més eficaç. En aquest curs dividit en tres sessions de dues hores, es treballaren els mecanismes i recursos per a la redacció i revisió de textos, i es fomentà la creativitat.

Com que el grup era reduït (12 alumnes) i tenien un interès comú s'aprofità per treballar el procés creatiu en un text no literari amb l'objectiu d'analitzar el procés de creació i l'avaluació de la creativitat en textos d'ús acadèmic. Es pactà buscar un text que escrivissin sovint i que fos curt per tenir temps de treballar-lo a l'aula i que comportés poca feina extra, en cas de no poder-lo acabar a classe. Es decidí conjuntament (alumnes i professora) redactar una notícia al blog del Col·legi de Publicitaris i Relacions Públiques que expliqués el curs que havien fet i la possibilitat que se'n programés un altre properament (consulteu els escrits a l'annex 4). Aquesta decisió fou per la utilitat real de fer aquest tipus de textos per als estudiants i perquè per a la investigació es volia fer una pràctica basada en un tipus de discurs poc donat a la creativitat.



La finalitat no era valorar els resultats com a creatius, sinó que es volia contemplar el procés d'escriptura creativa en textos acadèmics. És a dir, indagar sobre si els trets creatius d'un text es podien avaluar durant el procés d'escriptura i si, en conseqüència, es podia aprendre a través de l'avaluació a escriure textos amb trets creatius. Per tant, es volia verificar si el procés d'escriptura tenia alguna repercussió en la creativitat del producte final. Els alumnes escrivien a partir d'un guiatge de preguntes que a la vegada servia d'avaluació i es feia en tot el procés d'escriptura. Al finalitzar, havien de compartir el text amb un company que havia de qualificar-lo amb tres paraules que destacaria de l'escrit.

2.2. Procediment d'elaboració

Per obtenir totes les dades que s'esperaven d'aquesta pràctica didàctica, es dissenyà una guia de reflexió que anomenàrem *brífling creatiu*¹ amb l'objectiu d'acompanyar l'estudiant durant l'elaboració de l'escrit en la valoració de la creativitat. Volíem analitzar com valoraven la creativitat en diferents fases una mostra representativa d'estudiants i la investigadora amb el rol de professora. Alhora es pretenia fer valoracions sobre la utilitat d'un tipus d'instrument que faci reflexionar sobre el valor de la creativitat durant el període de composició escrita, com podria ser el brífling creatiu.

Aquest instrument s'utilitzà durant l'activitat i ens facilità l'obtenció de dades sobre la manera d'actuar dels estudiants i de la professora. Els criteris que es feren servir per dissenyar l'instrument provenien de la interpretació de l'anàlisi de dades dels qüestionaris (capítol IV, segon apartat). El brífling creatiu ofería resultats de valoració de la creativitat en tres moments de la composició escrita: inicial, medial i final. Aquest instrument ajudava a recollir les dades mentre es confeccionava el text i acompanyava l'alumne durant el procés d'escriptura. La finalitat era que les activitats d'avaluació es fessin servir com a ajuda o punt de partida perquè els alumnes desencadenessin les autoregulacions necessàries

¹ El brífling creatiu s'inspira en el document de l'àmbit publicitari que conté la informació estratègica que l'agència de publicitat utilitza com a guia per a desenvolupar la creativitat publicitària.

per ajustar el seu procés d'aprenentatge i, a la vegada, el seu procés de composició escrita (Ribas, 1997), i poguessin desenvolupar o augmentar la creativitat

Prèviament es pactà la guia del professor (enunciat de l'activitat, especificacions de l'activitat i itinerari d'aprenentatge i avaluació), la guia de l'estudiant (implicacions creatives i estratègies creatives) i el contracte didàctic. Aquestes tres fases consistien a situar l'estudiant i contextualitzar l'entorn de producció de la creativitat, així l'alumne escollia els elements creatius que volia fer aparèixer al seu text i coneixia l'avaluació que se'n faria. Després es faria una entrevista per acordar els elements creatius d'avaluació per deixar pas a l'escriptura del text, la qual es faria paral·lelament amb la guia de reflexió que es mostra a continuació.

En la quarta fase, la creació del producte, es proposava una pauta d'avaluació inicial, medial i final amb un apartat dedicat a la creativitat, entre altres relacionats amb la llengua. La primera part consistia a reflexionar sobre els factors que es tenen en compte quan s'escriu amb creativitat: l'enfocament del tema, la connexió amb el lector i l'estil a l'hora d'escriure el text. Les dades emergides de l'avaluació inicial recolliren la situació de partida de l'estudiant i alhora les retroalimentacions que en féu la professora. En la segona part, l'avaluació processual permetia obtenir dades durant el procés de creació. I la final oferia dades després del període previst per a la realització del text. Finalment, a la fase cinc es feia l'anàlisi de la creativitat del producte, a partir de la qual es descrivia la identitat del producte per part dels estudiants i la professora i es comentaven els descriptors d'avaluació.

Brífling creatiu. Guia de reflexió per al procés creatiu

Avaluació inicial

Sobre la creativitat

- M'interessa el tema?
- Hi tinc alguna connexió emocional?



- Seleccionaré les paraules més precises relacionades amb el tema que vull tractar?
- Com intentaré sorprendre els meus destinataris?
- Crearé alguna cosa nova en aquest text: la veu de l'autor, el llenguatge, l'enfocament del tema, etc.?
- Tinc límits per fer aquest escrit? Me'ls he posat jo?

Avaluació medial

1. He escrit el text

- En quant de temps?
- He utilitzat pautes o esquemes per escriure'l? He fet canvis quan l'he escrit? M'ha estat útil l'esborrany?

2. Les instruccions i reflexions de la professora

- M'han resultat útils?
- M'han semblat complicades?

3. He estat creatiu

- He dit i mostrat la informació amb una finalitat específica? Recorda que no és el mateix dir "La Sílvia està contenta" que "La Sílvia no para de riure".
- He mirat que no es repetissin les paraules si no es feia amb un interès concret?
- La cohesió de les idees és fluïda i es fa d'una forma particular?
- Quines frases m'han fet vibrar? N'hi ha alguna que m'hagi provocat emoció, intriga, etc.?
- He creat idees que suggereixen noves idees o fan plantejar noves reflexions al lector?

Avaluació final

1. Sobre la redacció

- T'ho has passat bé escrivint el text?
- T'ha costat molt o poc fer-lo?
- Què t'ha costat més a l'hora de fer el text? I menys?
- Quins passos has seguit per escriure el text? Què creus que t'hauria ajudat a fer-lo millor? Si el tornessis a fer, seguiries els mateixos passos?
- Has fet una segona lectura?



-Està ben cohesionat? Per saber-ho pots resumir el contingut de cada paràgraf en una frase. Així podràs comprovar que no es repeteixen les idees. Cada paràgraf té una progressió d'idees de l'anterior? El text té sentit si s'ordenen les idees d'aquesta manera?

2. Sobre la creativitat

-T'ha costat desenvolupar el tema?

-Has volgut ser original? Què té d'original el teu text? O què proposaries perquè fos original?

-T'ha influït la societat o el bagatge personal?

-T'hi has implicat emocionalment?

-T'agradaria llegir un text com el que has escrit? Quines sensacions t'ha provocat?

-Té un estil propi, personal?

-Has aconseguit provocar l'efecte esperat al lector?

2.3. Anàlisi dels resultats

Després de crear el text, la professora i els estudiants feren una posada en comú per fer un intercanvi de l'experiència, les dades de la qual es recolliren en la llibreta de notes de pràctiques docents que tenia la investigadora. Les notes de camp, per coherència també amb la manera de recollir dades de la pràctica anterior, "Relats d'art", incloïen tots els comentaris per poc rellevants que fossin. De les pautes d'autoavaluació (vegeu les mostres del brífing creatiu a l'annex 5.2.2.) que feren els estudiants s'extreu que la majoria (vuit dels dotze estudiants que hi participaren) consideraren que una entrada en un blog explicant la realització d'un curs és poc emocionant i sorprenent i que costa elaborar frases que facin vibrar si la notícia ha de ser formal per penjar-la en un blog institucional.

Sembla que hi ha gèneres discursius que permeten desenvolupar més fàcilment la creativitat que altres, però en qualsevol cas hi poden aparèixer mostres creatives. Les valoracions de la professora corroboraren aquest fet, ja que valorà com a creatives la majoria de composicions fetes pels alumnes, dins de les



limitacions que pot comportar un text formal i institucional. «Lluny de ser productes informatius sense estil i personalitat, aconseguen ser composicions amb enfocaments diferents als esperats i amb un fil conductor força original».

En aquest sentit, sembla que la professora-avaluadora té més coneixements implícits que li permeten determinar si una redacció és creativa o no, ja que en la seva pràctica professional diària revisa moltes produccions escrites de diversos gèneres discursius. I, tot i que està d'acord amb els alumnes que els textos acadèmics no són el millor model per desenvolupar la creativitat, creu que en tots es poden desenvolupar elements creatius. Com que els estudiants disposaven de la pauta d'avaluació (consulteu-la a l'annex del brífling creatiu), els paràmetres que havia de valorar la professora ja eren coneguts pels estudiants, per la qual cosa s'interpreta que això influí en els textos perquè aparegueren els indicadors pactats: títol, innovació, llenguatge i estil.

En la primera fase del brífling creatiu, la majoria feren servir aquests paràmetres com a estratègies per escriure amb creativitat, però també n'aparegueren d'altres com l'acabament o l'eslògan. De totes maneres, l'estil i provocar emocions són recurrents a totes les estratègies proposades, fet que exemplifica que aquests són els dos atributs que més valoraren els estudiants que participaren de l'activitat. També en les justificacions inicials els estudiants esmentaren que volien conèixer-se com a estudiants de llengües i que els semblava molt interessant poder treballar en xarxa, tal com es mostra en aquests dos comentaris:

«En aquest escrit vull conèixer-me més com a escriptor i m'agradaria que els meus companys em donessin la seva opinió. També crec que escollir escriure un text adreçat a la resta de companys de la professió ens permet fer un text proper. I en aquest sentit, penso que m'hi puc implicar i puc fer que el lector també ho faci. O això espero».

«La X i la M volem escriure conjuntament el text. Sempre fem textos individualment i creiem que fer-ho per parelles pot ajudar a fer millor el text. Esperem poder-nos aportar idees innovadors per escriure un text d'aquest tipus de forma original».



Així que, com es pot observar als escrits, la creativitat augmentà amb l'intercanvi d'opinions entre companys. L'escriptura col·laborativa té molts beneficis per estimular la creativitat de les produccions escrites. De la mateixa manera que les retroalimentacions per part de la professora per animar a l'estudiant, segons el moment de composició on es troba. Aquests poden ser dos exemples diferents que exemplifiquen la manera de motivar la creativitat per part de la professora:

«Genial! Trobo molt encertat que vulguis fer-te una fotografia de com ets quan escrius. T'animo a descobrir les i espero oferir-te eines per reforçar les mancances. En l'itinerari d'aprenentatge inclourem les valoracions dels companys. Per començar a conèixer-te pots fer les estratègies creatives! »

«Enhorabona, un enfocament molt adequat! Penseu que també el títol pot ser un bon element creatiu en els textos. També les paraules poden ajudar a embellir el text. Penseu en paraules precises que ajudin a crear un escrit singular».

De la pauta de reflexió, és interessant esmentar que set dels dotze alumnes participants afirmaren que quan llegiren el text escrit tenien ganes d'apuntar-se a l'activitat, els enganxava o sentien que implicaven el lector, per tant, la finalitat del text, vendre el curs, s'acomplia, segons diuen els estudiants. Aquests comentaris reflecteixen que els alumnes són contradictoris entre allò que diuen que han produït i la interpretació que en fan. Són capaços de provocar algun efecte al destinatari i, en conseqüència, escriure amb creativitat, però no poden identificar els trets que fan el text creatiu.

A més a més, quatre alumnes esmentaren que els textos transmeten una connexió emocional: se senten part del curs que han fet i volen seduir el públic a partir d'exposar els beneficis del curs. D'aquesta manera les estratègies creatives podrien engrescar el lector a fer-lo (produir-li emocions per enganxar el lector). Sembla que els estudiants tinguin clar que la creativitat depenia de saber trobar la connexió amb el receptor del text, és a dir, segons les seves interpretacions, la creativitat en les produccions escrites i orals s'hauria de basar a enganxar el lector a través del missatge.



Quant a les valoracions d'haver realitzat el procés de composició escrita, tots es mostraren satisfets i destacaren que mai havien fet una anàlisi de com escrivien. Reconegueren que no s'havien plantejat valorar alguns dels aspectes que apareixien a les preguntes, com ara si les frases fan vibrar o si s'ho han passat bé escrivint el text. Tots els estudiants, sense excepció, valoraren molt positivament la pauta d'avaluació i els semblà molt útil el fet de conèixer-se com a escriptors, ja que afirmaren que abans no pensaven gaire com havia de ser l'estructura del text o quines paraules havien de triar perquè s'entengués millor el sentit d'un mot concret a la redacció.

Tots els participants es posaren d'acord a confirmar que aquesta tasca els havia resultat molt útil i divertida perquè havien après a reflexionar conscientment. També perquè podien adquirir estratègies per solventar la seva gran preocupació, com a publicitaris, que sempre ha estat crear un text amb grapa, que enganxi el lector. Per tant, d'això es dibuixa que les estratègies creatives abans de fer activitats són ben valorades pels estudiants i que els ajuden a desenvolupar l'habilitat de crear amb valor. Cal afegir que vuit dels estudiants destacaren el fet de triar conjuntament el tipus de text que havien d'escriure com a pràctica de redacció, perquè diuen que els aportà una llibertat que freqüentment no tenen a la feina (sovint escriuen textos per obligació). Probablement es podria relacionar la llibertat d'elecció del text amb la creativitat.

En les avaluacions finals de la pauta de reflexió, els estudiants esmentaren que els costà fer un text creatiu, probablement pel tipus de producció que se'ls demanava, però que s'hi havien implicat emocionalment i que els agradaria escriure un text com el que havien escrit. En altres paraules, l'actitud dels estudiants és essencial per produir textos creatius, de la mateixa manera que ho és la reflexió. També es pot observar que allò que valoren més els estudiants en totes les etapes de producció escrita és haver treballat col·laborativament.

En la fase final, les paraules més utilitzades per qualificar les redaccions foren: *engrescador, èxit, amè, original, impacte i atractiu*. Tots aquests mots estan relacionats amb la creativitat, ja que és l'element que més es busca a la publicitat i el que, en definitiva, té a la ment el lector. Segons esmentaren a l'aula, aquestes



paraules foren aquells trets que remarcaren com a importants dels textos dels companys i els feren reflexionar sobre si volien transmetre aquestes característiques de la seva creació.

La retroalimentació que tingueren per part de la professora és un dels aspectes més reconegut pels estudiants, deu dels dotze estudiants comentaren sentir-se acompanyats durant el procés d'avaluació i composició de l'escrit. Aquestes afirmacions que sorgiren a les valoracions finals del curs contempnen que els estudiants després de realitzar l'activitat associen l'avaluació i la composició de textos com un procés integrat, és a dir, reafirmen la nostra teoria que els dos processos van lligats per poder crear un text creatiu amb consciència del procés. Sobretot perquè contínuament el text rep retroalimentacions per part del professor o dels estudiants.

Finalment, la professora defensà les retroalimentacions com un dels sistemes d'avaluació més eficaços per la creativitat, ja que permet fer avançar el discurs en aquest sentit i fa que els estudiants interpretin els criteris de la mateixa manera que la professora. També fa que els estudiants integrin la creativitat mentre es plantegen el procés d'escriptura, ja que no reservar-se els comentaris al final del procés fa que el text es pugui anar millorant. Així doncs, avaluar forma part del procés d'aprenentatge de la mateixa manera que la creativitat es pot fomentar durant el procés d'escriptura.

De les pràctiques didàctiques sorgeix que els elements de creativitat mesurables i tangibles durant el procés d'escriptura es troben a la producció escrita, i no són avaluable en les decisions o reflexions que fa durant el procés d'escriptura, tot i que pot ser un acte clau per desenvolupar la creativitat. Per tant, d'aquests comentaris també es desprèn que sembla que un bon sistema d'avaluació de la creativitat seria la retroalimentació inclosa com a part de l'aprenentatge. També els comentaris dels companys que ajuden a prendre consciència del procés d'escriptura creatiu, com ja se suggeria a l'activitat didàctica anterior.



2.4. Conclusions

La conclusió de l'avaluació de les redaccions dels alumnes és que hi ha activitats que afavoreixen més el desenvolupament de la creativitat que d'altres, malgrat que la creativitat pugui aparèixer en qualsevol gènere discursiu. De les pràctiques s'interpreta que hi ha gèneres del discurs o tipus d'activitats que poden facilitar més la creativitat que una entrada en un blog d'una institució, com es demanà en aquesta ocasió. Tot i així, però, la creativitat també ha d'arribar a l'aula amb els textos acadèmics, dins de la mesura que es pugui, perquè és on es formen escriptors i lectors crítics, i la formació ens acompanya durant tota la vida.

D'altra banda, les entrades de blog que escrivien els estudiants demostren que algunes es podrien considerar creatives (amb estil, creació d'idees i enfocament original), però, com s'ha dit, és una creativitat més limitada que en altres gèneres discursius. Segurament arribar a l'auditori és complicat, però s'aconsegueix si es desperten emocions com ara les ganes o no de fer el curs. En aquest cas, la creativitat es podria identificar quan el text és diferent, nou i inesperat, perquè fa que el receptor reflexioni, tingui una sensació agradable o no al llegir-lo. En altres paraules, que el text connecti i provoqui alguna cosa al lector.

Per tant, l'avaluació proporciona als alumnes ajuda per prendre consciència dels processos mentals que guien i controlen el procés de composició escrita i per conduir i gestionar el propi aprenentatge de la creativitat. El brífing creatiu permet incrementar la creativitat durant el procés d'escriptura, ja que conté un marc didàctic descrit des de l'inici, es fomenten les interaccions entre alumnes i s'apodera l'estudiant amb eines per reflexionar sobre la creativitat mentre escriu.

L'escriptura per parelles i l'escriptura col·laborativa afavoreixen la creativitat, segons les pràctiques realitzades en aquesta activitat. Fan conscient a l'estudiant de la seva composició escrita i li aporten punts de vista i estímuls nous. De la mateixa manera, les retroalimentacions del docent també són un bon aliat perquè l'estudiant vegi que l'avaluació s'integra durant tot el procés d'escriptura amb creativitat, ja que no veu la valoració com una cosa aïllada i incòmoda, sinó com



un procediment útil per fer avançar la creativitat del seu escrit. Tot i així, les avaluacions individualitzades tenen limitacions de temps i estan condicionades pel nombre d'alumnes que hi participen.

Per acabar, el sistema d'avaluació durant el procés d'escriptura no només és interessant perquè incorpora la creativitat de manera natural en una pauta on l'estudiant pot conèixer-se com a estudiant de llengües, sinó perquè des de l'inici de l'activitat fins al final apareix el concepte i no es tracta només en un moment puntual, com acostuma a passar habitualment a les pràctiques d'aula. El llenguatge planer de la pauta d'avaluació, inclús amb símbols visuals, pot fer que l'alumne ho senti més proper i que no ho relacioni amb les paraules tècniques que habitualment apareixen en les situacions d'avaluació. Tanmateix, el fet que els estudiants poguessin triar els elements creatius que volien fer aparèixer a les seves produccions, els oferia flexibilitat a l'hora d'entendre el concepte de la creativitat. Per tant, la personalització i flexibilització dels indicadors que s'han d'avaluar ajuden a fomentar la creativitat a l'aula.



3. La creativitat als exàmens de llengua

La principal hipòtesi de la tesi és que la creativitat de les produccions escrites es pot avaluar en un context acadèmic, ja que apareix sense que es demani explícitament als enunciats de les activitats. Per poder conèixer i interpretar la realitat a l'aula suggerida per l'experiència laboral de la investigadora, es creen instruments destinats a copsar les creences sobre la creativitat, els quals es descriuen al capítol anterior i, alhora, es desenvoluparen pràctiques didàctiques, com les que es presenten en aquest capítol, per contrastar els resultats.

La tasca que es presenta a continuació té un plantejament similar amb la primera, ja que els estudiants en les dues tasques disposen d'un temps determinat i plantegen un enunciat que defineix poc l'activitat. A més a més, en ambdós casos, les avaluacions són puntuals, però amb la diferència que a "Relats d'art" l'estudiant escriu el text en un context d'aula i en aquest cas, es tracta d'una situació de convocatòria d'examen certificatiu que implica que l'alumne no coneix l'aula on es realitza ni a la resta d'estudiants que s'hi presenten i comparteixen aula.

3.1. Descripció del context i de l'activitat

La pràctica d'anys de la investigadora li fa pensar que, tot i que en alguns exàmens ja es comença a valorar la creativitat, en la majoria es fa inconscientment, la qual cosa vol dir que es produeix creativitat en contextos on no s'ha demanat explícitament que aparegui. Aquest fet pot explicar-se perquè la creativitat no té un valor acadèmic o el concepte no s'ha fet visible (en l'avaluació o en el treball de l'aula de forma explícita) i passa desapercbut per als estudiants i professors. Certament sembla que encara que no se li atorgui un reconeixement, en el context educatiu, els estudiants opten per escriure amb trets creatius, fins i tot, quan no es demana, i influeix en les valoracions dels examinadors de forma inconscient. En efecte, caldria poder avaluar la creativitat, com la resta de trets identificatius d'una composició escrita.



Per explorar l'avaluació de la creativitat en els exàmens se seleccionaren tres tipologies de tasques d'expressió escrita habituals de dues institucions que expedeixen certificats de llengua catalana oficials de la Generalitat de Catalunya. Comptàrem amb tres examinadors per cada una de les taques que avaluaren la creativitat de les produccions escrites amb un constructe d'avaluació dissenyat per a cada activitat. Per fer l'estudi, disposàrem de trenta mostres: deu provinents de l'examen oficial del nou nivell superior (C2) de català de la Direcció General de Política Lingüística (DGPL), membre de l'Associació de Centres de Llengües en l'Ensenyament Superior (ACLES)²; i vint mostres de la Comissió Interuniversitària de Formació i Acreditació Lingüístiques de Catalunya (CIFALC)³, membre de l'Association of Language Testers in Europe (ALTE)⁴.

Les mostres de la DGPL s'obtingueren del resultat d'un projecte de recerca teòric i empíric que es féu, del 2010 al 2014, a la secció d'avaluació per elaborar una nova prova per al certificat de C2, amb un equip format per nou persones, entre les quals hi havia la investigadora. D'un total de 264 proves realitzades durant el pilotatge de la prova, se seleccionaren les deu mostres més ben puntuades per l'equip d'elaboració del nou certificat de nivell C2 de la DGPL. Les mostres obtingudes del pilotatge eren garantia de bons resultats⁵, ja que havien estat corregides per diversos examinadors i alhora algunes es feren servir per a la formació d'examinadors com a bones mostres.

² ACLES promou l'estandarització de nivells de domini d'idiomes i del sistema d'avaluació d'aquests nivells, segons les directrius del Consell d'Europa.

³ La CIFALC és l'òrgan interuniversitari, format pels serveis lingüístics de les universitats catalanes, encarregat d'impulsar i garantir la formació i l'acreditació lingüístiques segons els convenis signats pels rectors de les universitats de Catalunya i la Generalitat de Catalunya mitjançant el Departament d'Economia i Coneixement i el Departament de Cultura. Emet certificats oficials de llengües reconeguts per la Generalitat de Catalunya

⁴ Els objectius principals d'ALTE són :

- Establir normes comunes per a totes les etapes del procés de proves d'idiomes
- Promoure el reconeixement transnacional de certificació d'idiomes
- Millorar l'avaluació de l'idioma a través de projectes conjunts, compartint les millors pràctiques, i la feina dels grups d'interessos especials
- Proporcionar formació
- Crear consciència de les qüestions relatives a les proves d'idiomes a través de reunions regulars
- Proporcionar lideratge de pensament a través de les nostres conferències internacionals.

⁵ Atès que és sabut que un percentatge d'alumnes de cursos superior tenen un nivell de suficiència es demanà la valoració del nivell de llengua al professor, de manera que pilotant la prova a un grup-classe s'obtenien mostres d'aprenents dels dos nivells de competència.



A més a més, les mostres asseguraven una bona representació d'estudiants, ja que formaven part del pilotatge de la prova de la DGPL, que es dugué a terme durant l'abril, maig i juny de 2013, a estudiants del nivell C1 i C2 (per saber si la prova discriminava entre els dos nivells) que provenien de diversos centres: CNL Alt Penedès i Garraf, CNL Badalona, CNL Barcelona, CNL L'heura, CNL Maresme, CNL Roses, CNL Sabadell, CNL Vallès Oriental, Direcció General de Política Lingüística, Òmnium Cultural, Rosa Sensat, SL de la Universitat de Barcelona, SdL de la Universitat de Girona, Universitat Abat Oliva i Universitat Pompeu Fabra.

Una de les tasques pilotades que s'inclougué a la nova prova del C2 de la DGPL fou crear un text argumentatiu a partir d'una cita d'un autor conegut. Aquesta tasca, l'enunciat de la qual es pot consultar a l'annex 4, distingia els estudiants que tenien el nivell C2 de la resta, per la qual cosa forma part de la prova actual del C2. L'escollírem per seleccionar les deu millors mostres i analitzar-les en el nostre estudi, perquè és una tasca molt representativa de l'àmbit acadèmic i professional.

Posteriorment, consideràrem que no només era interessant saber si la creativitat apareixia a les redaccions dels exàmens, sinó també indagar si existia alguna relació entre els estudiants que treien més bones notes, i en conseqüència, tenien millor nivell de llengua i la creativitat. I també si la creativitat tenia relació amb el gènere del discurs proposat a cada tasca. Per poder explorar aquestes dues variables, consideràrem necessari fixar-nos també en altres institucions que expedissin certificats oficials del mateix nivell, com ara la CIFALC. Aprofitàrem que la CIFALC també elaborà un nou model del certificat de C2 i desenvolupà dos pilotatges de les proves, amb un equip format per set persones, entre les quals també hi havia la investigadora. Les mostres analitzades en aquest estudi són del segon pilotatge realitzat el 2014, perquè com que foren avaluades per diferents examinadors ofereixen garanties de qualitat en l'avaluació.

Seleccionàrem vint mostres d'exàmens més: deu per sota del nivell amb una tasca argumentativa similar a la descrita anteriorment (tasca a), cinc fronterers⁶ d'una altra tasca (tasca b) i cinc aprovats (però no amb nota excel·lent) d'un altre tipus de tasca (tasca c). D'aquesta manera teníem deu exàmens de la DGPL amb bona nota i deu mostres de la CIFALC per sota del nivell del mateix gènere discursiu. A més de deu mostres més d'altres gèneres (b i c) per esbrinar si la creativitat pot aparèixer en diversos gèneres discursius.

Aquesta anàlisi ens permetria observar la creativitat respecte al nivell de llengua i en relació a diversos tipus de tasques. La tasca a consistia a fer un article d'opinió, així es podria comparar la creativitat existent a 10 mostres del DGPL aprovades i 10 de la CIFALC suspeses. Les tasques b i c eren dos tipus de tasques diferents, l'una consistia a fer una crítica i, a l'altra, s'havia de crear una entrada en un blog. Els resultats d'aquesta última activitat ens permetrien comparar-los amb les dades obtingudes a "Inspira els publicitaris". Tant les tasques de producció com les de transformació tenen inputs, la qual cosa podria permetre'ns esbrinar si els referents literaris o culturals fomenten la creativitat.

3.2. Procediment d'elaboració

En el primer període d'anàlisi, es triaren les deu mostres més bones del certificat C2 de la DGPL per distribuir-les a tres examinadors: una de l'equip de la Secció d'Avaluació de la Direcció General de Política Lingüística (DGPL), un de la Comissió Interuniversitària de Formació i Acreditació Lingüística de Catalunya (CIFALC) i la investigadora com a examinadora que col·labora amb les dues entitats. En el segon cas, es repartiren les vint mostres seleccionades de la CIFALC a uns altres tres examinadors: dos examinadors que alhora examinen per a la DGPL i la CIFALC i la investigadora. En ambdós casos, foren persones expertes en l'avaluació de les proves del nivell C2.

⁶ El terme aprenent fronterer és una traducció de *borderline examinee*. És l'aprenent que presenta el nivell de competència mínimament acceptable. Es considera el nivell crític de domini, perquè les decisions preses entorn d'aquest nivell tenen conseqüències importants per als examinands: apte o no apte.



Per dissenyar la pauta d'avaluació se seguí el model de barems proposat a la pràctica didàctica 1, "Relats d'art", però en aquest cas es volia comprovar l'eficàcia d'utilitzar només els tres indicadors que havien funcionat millor a la pràctica didàctica esmentada, els quals es corresponen amb els factors que detectaren professors i alumnes en els qüestionaris (capítol IV, segon apartat). Aquests atributs també comencen a estar presents als barems de les institucions a partir de les quals s'obtingueren les mostres. A la CIFALC apareix al criteri d'adequació (l'enfocament del tema té en compte el lector; el text és atractiu i suggeridor) i al del repertori lingüístic (el lèxic és genuí, ric i variat). I als barems de la DGPL es té en compte a les bandes següents:

Execució de la tasca	<ul style="list-style-type: none"> - La implicació en el lector és positiva: el resultat és atractiu, el text desperta curiositat i implica el lector; el títol i la reflexió conviden a la lectura. - La veu de l'autor hi apareix de manera subtil i atenuada, fins i tot amb elegància
Sofisticació lingüística	<ul style="list-style-type: none"> - Usa un lèxic acurat i precís, variat, atractiu i amb grapa. - Sap combinar tecnicismes, cultismes i expressions col·loquials per donar originalitat al text segons el seu propòsit.

L'experiència d'avaluar altres textos (com els de les pràctiques 1 i 2) i el fet que la investigadora hagués participat en l'elaboració de les proves de les quals procedien les mostres que es volien analitzar, permeté construir uns criteris i barems que sorgiren de l'anàlisi d'altres mostres reals d'aprenents. L'instrument que es mostra a continuació l'utilitzaren els examinadors per analitzar aquesta pràctica, tot i que després s'observà que la manca de pilotatge féu que no es pogués veure prèviament que hi havia descriptors poc clars que barrejaven conceptes.

Pauta d'avaluació

Marqueu amb una creu la puntuació que li atorgueu a cada paràmetre, segons les definicions que teniu a continuació.

	A	A-		B	B-	C	C-	D
Originalitat								
Creació								
Estil								
Total creativitat								

— Originalitat. En aquest descriptor hi trobem tot allò que és únic i singular: l'enfocament o l'orientació del tema i que el producte final sigui innovador, però amb valor. També la combinació diferent de coses existents pot ser aportar valor nou al text. En definitiva, l'elecció i la forma de tractar el tema.

— Creació. Es valora la manera d'expressar les idees, és a dir, la narració de la història. Que tingui ganxo, que el text estigui ben treballat a partir de l'embelliment d'idees, la juxtaposició de conceptes, la transformació, reformulació o innovació de les idees, el ritme de la història, etc. En resum, la manera de desenvolupar les idees.

— Estil. En aquest apartat es té en compte la marca personal i l'honestedat de l'escriptor. Així com el bagatge cultural, social, emocional que vol transmetre i els coneixements compartits escriptor-lector. També la tria de les paraules, la precisió lèxica. Per tant, la connexió que estableix amb el lector i la marca personal d'autoria.

- Total creativitat

En la creativitat s'avalua que el text sigui únic, però amb valor. Que tingui la marca personal de l'autor a partir de la narració de la història, la tria de paraules i els valors compartits amb el lector.

A més a més, es pretenia fer servir un model d'avaluació similar al de les proves de la DGPL i de la CIFALC del nivell C2, els quals tenen barems de quatre bandes per avaluar (A, B, C i D). En cada banda s'associen dues puntuacions: A (és el màxim criteri d'èxit) i A- (seria el màxim criteri d'èxit, però tirant a B), així es contempla dues actuacions dins d'un mateix valor. Amb aquest tipus de barems s'unifiquen criteris entre els examinadors que veuen claríssim que és



una A i els que pensen que és A, però no tan definida. El valor de C significa que es troba per sota del nivell. No es descrigueren específicament els valors de puntuació (A, B, C i D), perquè els examinadors estan molt familiaritzats amb aquesta forma d'avaluar i per garantir la confidencialitat dels barems d'aquestes institucions.

En aquesta pràctica, no hi havia problemes d'interpretació de barems, ja que la investigadora explicà als examinadors els objectius de l'activitat i els criteris d'avaluació. També els avaluadors es trobaren amb la investigadora en el moment de lliurar les avaluacions, així la investigadora podia obtenir dades sobre l'ús de l'instrument, en un context distès i informal, per assegurar la fiabilitat de les dades i no abusar del temps dels participants. Les reflexions dels avaluadors foren registrades amb notes de camp per després poder-les analitzar en relació als objectius que es perseguen a la recerca.

3.3. Anàlisi dels resultats

Per analitzar les notes atorgades per cada examinador a la pauta d'avaluació, es recolliren les actuacions dels avaluadors de cada mostra en una graella conjunta per facilitar la comparació dels resultats, tal com es mostra a continuació. Es pretenia comparar les maneres d'actuar de diversos professors per descobrir si avaluen de la mateixa manera els trets creatius d'un text.

Mostres bones

Mostra 1

	Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3
Originalitat	C-	B-	B-
Creació	C-	B-	C
Estil	C-	B-	C
Total creativitat	C	C	C

Mostra 2

Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3
1	2	3
C	C	C
C	C	C
B	B	B
C	C	C

Mostra 3

Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3
B	A-	B
C	B	B
B	B	B
B	B	B

Mostra 7

Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3
A-	A	A
A-	A	A
A-	A	A
A	A	A

Mostra 4

Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3
C	B	B
C-	B	C
C	B	C
C	B	C

Mostra 8

Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3
A	A	A
A	A	A
A	A	A
A	A	A

Mostra 5

Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3
B	C-	B
B-	C-	C
B-	C	B-
B	C	C

Mostra 9

Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3
A	A	A
A	A	A
A	A	A
A	A	A

Mostra 6

Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3
B	B	B
C	C	C
C	C	B-
C	C	C

Mostra 10

Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3
A	A-	A
A	B-	B
A	C	A
A	B	A

Mostres frontereres

	Mostra 1			Mostra 2			Mostra 3		
	Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3	1	2	3	1	2	3
Originalitat	C-	C-	C-	C-	C	C-	B-	B-	B
Creació	C	C	B-	C-	C	B-	C	B-	C
Estil	C-	C-	C	B-	C	C-	C	C	C
Total creativitat	C-	C-	C-	C	C	C	C	B-	C

	Mostra 4			Mostra 5		
	Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3	1	2	3
Originalitat	B	B-	B-	B-	C	B-
Creació	B-	B	B	C	B-	B-
Estil	B-	B-	C	B	B	B
Total creativitat	B-	B-	B-	B-	B-	B-

Mostres per sota del nivell

	Mostra 1			Mostra 2			Mostra 3			Mostra 4			Mostra 5		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Originalitat	C-	C	B-	C	C	C	C	C	C	C-	C	C	C-	D	C-
Creació	C-	C	C	C	B-	C	C	C	C	C-	C	C	D	C-	C-
Estil	C-	C	C	C	C	C	C	C	C	C-	C	C	C-	C-	C-
Total creativitat	C-	C	C	C	C	C	C	C	C-	C-	C	C	C-	C-	C-

	Mostra 6			Mostra 7			Mostra 8			Mostra 9			Mostra 10		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Originalitat	C-	C	B-	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C-	C	C
Creació	C	C	C-	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C-	C-	C
Estil	C	C	C-	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C-	C
Total creativitat	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C-	C-	C

Al mateix temps, també es volia verificar si atorguen la mateixa puntuació quan els examinadors avaluen el concepte de creativitat globalment o quan ho fan per indicadors, ja que la graella d'avaluació preveu que avaluïn cada ítem de la creativitat i després el terme en conjunt. Altrament, es pretenien conèixer les opinions dels examinadors després de fer servir l'instrument d'avaluació quant a la utilitat de la pauta d'avaluació i la manera d'identificar els trets creatius d'un text, ja que la valoració de l'instrument de mesura per part dels examinadors podia aportar dades qualitatives a la recerca.

3.3.1. De les actuacions dels examinadors

Els resultats de les deu mostres de puntuació alta determinen que sis dels deu textos són creatius, la qual cosa indica que la creativitat és present a les produccions dels alumnes, malgrat no ser un aspecte que es demani. En les deu mostres per sota del nivell no hi apareix la creativitat. De les cinc mostres frontereres una s'identifica com a creativa i en les mostres de notes aprovades (però no amb nota excel·lent), dues de cinc. Aquest fet sembla apuntar que com més nivell de llengua té l'examinand, més té en compte la creativitat, ja sigui perquè considera que ha de fer una tasca original o amb autoria, perquè té més temps per dedicar-se a fer un text "diferent" o altres variables que relacionen el nivell de llengua amb major creativitat al text.

D'aquesta anàlisi també es desprèn que en tots els gèneres discursius és possible trobar trets creatius, ja que sempre hi ha alguna producció creativa. Però hi ha tipologies de tasques que poden fomentar més la creativitat que d'altres, si tenim en compte que les mostres d'argumentació estan més ben valorades que les tasques de resum. Hi ha, però, un altre condicionant que intuïm que podria ajudar a millorar el foment de la creativitat: els enunciats, tal com es proposarà al capítol VI. Per tant, potser més que el gènere discursiu seria el tipus de tasca el que tindria més relació amb la creativitat.

Segons les actuacions dels docents, els trets creatius avaluats per separat (originalitat, creació i estil) obtenen les mateixes puntuacions que si el concepte s'avalua de forma global. A més a més, sembla que els tres indicadors de creativitat guarden relació entre si, ja que els avaluadors atorguen la mateixa nota a cada concepte. Només a les mostres dos i sis, posen una nota diferent, a la primera a estil i a la segona a originalitat, la qual cosa determina que no hi ha diferències en la interpretació dels trets creatius i que potser es podria avaluar el concepte creativitat com un únic concepte, ja que l'interpreten de la mateixa manera. La mostra deu és l'única que té tres valors diferents en els conceptes, però només d'un dels tres examinadors.

Les actuacions dels examinadors deixen palesa que la majoria d'avaluadors coincideixen amb la qualificació atorgada a cada paràmetre avaluat (originalitat, creació i estil) que avaluaren, i que es correspon amb la valoració global que fan de la creativitat. Com que en algun dels trets de la creativitat no es posen d'acord, sembla que sigui més fàcil avaluar en conjunt que en detall, ja que un valor pot compensar-ne un altre. També el fet de coincidir a l'hora d'atorgar les notes significa que els examinadors tenen el mateix concepte de la creativitat i que interpreten bé els barems. Per tant, sembla que no només l'instrument d'avaluació ha de permetre homogeneïtzar el concepte d'avaluació, sinó que la formació és clau per atorgar qualificacions enteses de la mateixa manera entre els avaluadors que hi participen.

Dels resultats de les mostres dels exàmens més ben puntuades es pot extreure que en la majoria de casos quan un text és brillant pel que fa a la creativitat, els examinadors ho tenen molt clar i el puntuen amb la màxima nota (A). En canvi, si es tracta de composicions escrites poc creatives s'utilitza una B- o una C, però el valor de D és reserva només a les produccions que no són gens creatives. Això es pot explicar per l'eficàcia en l'instrument d'avaluació, és a dir, que com que el sistema d'avaluació és flexible permet que s'adapti millor a les interpretacions dels examinadors i atorga més objectivitat al concepte que s'avalua.

En aquest cas, es fa referència a l'avaluació flexible quan un mateix valor està representat per dues variables i que a la vegada, cada una d'aquestes és interpretable de dues maneres. Per exemple, una actuació molt bona es pot valorar amb A o A-, però dins de les actuacions bones també es pot puntuar amb un altre valor representat per dues variables: B i B-, la qual cosa deixa marge d'actuació als professors i permet resultats avaluable amb homogeneïtat.

Per bé que l'univers analitzat és petit podem apuntar que el fet de poder-se avaluar tots els indicadors de la creativitat proposats posa de manifest que són trets rellevants de la creativitat per al nostre context d'avaluació; s'entenen i són significatius i observables en les actuacions dels examinadors. A més a més, tot sembla indicar que la creativitat es pot avaluar als exàmens certificatius de llengua i literatura i que podria funcionar com un paràmetre per si sol o integrat dins d'alguna banda d'avaluació, segons el pes que se li vulgui atorgar.

3.3.2. De les reflexions en relació a les actuacions

Quan els examinadors lliuraren les notes, la investigadora els preguntà individualment sobre la utilitat de l'instrument de mesura i la interpretació del terme creativitat. Es pretenia crear una conversa informal en un clima de confiança per obtenir el màxim de dades possibles. Els quatre examinadors (dos de les mostres de la DGPL i dos de la CIFALC) destacaren que pensar globalment en el concepte *creativitat* els ajudà a tenir una idea general de



l'avaluació de la creativitat dins del text. És a dir, afirmaven que quan avaluaren els escrits pensaren si aquell discurs globalment destacava per ser creatiu o no. Per tant, d'aquesta dada es pot interpretar que en avaluacions sempre és important fer-se una idea global del concepte abans d'avaluar els diversos indicadors del concepte.

Els examinadors d'aquesta tasca suggeriren que cal tenir esperit crític per avaluar aquests aspectes i que la formació seria necessària i molt útil, perquè és un aspecte nou que els avaluadors no estan acostumats ni a detectar conscientment ni a qualificar. Dos dels quatre examinadors exposaren que creuen que no és fàcil diferenciar els aspectes que s'inclouen dins del terme *creativitat*, però esmentaren que els resultà interessant avaluar-los, i asseguraren que els serví com a guiatge per poder conèixer quins conceptes s'avaluen a la creativitat.

Els avaluadors consideraren que la pauta d'avaluació que feren servir en aquesta tasca fou encertada, però un dels avaluadors comentà que li fou difícil diferenciar, en algun cas, dos dels indicadors: creació i estil; la manera de desenvolupar les idees podria ser estil, una marca personal de l'estudiant. Certament caldria valorar si la formulació que s'havia fet dels conceptes era prou encertada, ja que la interpretació sense formació pot portar a diverses interpretacions. Aquest fet permet entendre que el concepte de creativitat és força unívoc i fàcilment interpretable, però és difícil definir-lo o entendre'l de la mateixa manera. En aquest cas, no només s'hauria de revisar la definició, sinó que es podria fer una formació conjunta perquè els examinadors es familiaritzessin i identifiquessin els trets creatius de la mateixa manera. També caldria redefinir la pauta d'avaluació, ja que els descriptors eren confusos.

En un altre ordre de coses, sembla que avaluar conceptes abstractes com la creativitat influeix en altres aspectes, segons comentà una de les examinadores. Per a ella, no és el mateix avaluar la coherència del text, que és un concepte que té molt clar que funciona per si sol, en contraposició a la creativitat que pot estar relacionada amb aspectes com la progressió temàtica, la sofisticació lingüística i el contingut, entre altres. Aquesta reflexió podria fer-nos pensar que la creativitat



no hauria d'aparèixer mai com un concepte aïllat, sinó que hauria de formar part d'altres descriptors dels barems. La creativitat pot ser present en diversos conceptes i no té per què ser més efectiva si es tracta aïlladament, sinó que com més integrada estigui, de forma més natural es projectarà.

Per posar un exemple, s'hauria de poder analitzar la creativitat en la construcció del discurs, segons la manera de fer avançar el text; o en el lèxic, per valorar si es fa servir un vocabulari que enriqueix el text. Aquest comentari coincideix amb una altra reflexió relacionada amb els barems de la DGPL i la CIFALC. Segons un dels examinadors, alguns conceptes com l'estil de l'autor, la varietat lèxica o que el text enganxi ja apareixen en apartats diferents dels barems d'aquestes institucions, sense que hi hagi un apartat explícit dedicat a la creativitat. En aquest sentit, ambdues reflexions apunten que la creativitat s'hauria d'avaluar com a element d'una banda d'avaluació dels barems, però no com a concepte aïllat.

Finalment, els sis avaluadors suggereixen, que a banda de poder-se avaluar la creativitat, hi ha marques als textos que indiquen que es podria treballar a l'aula. Un dels examinadors observà que els examinands treballen especialment el darrer paràgraf i sovint surt força reeixit, però el primer paràgraf els costa més i fan servir obertures poc originals. A vegades s'arrisquen, però no saben lligar la manera de començar creativa amb la resta del discurs. També detectaren que, segons els escrits que corregiren, els examinands que fan algun passatge més original, a vegades, no saben aprofitar-lo prou bé en el desenvolupament general.

3.4. Conclusions

Les sis actuacions dels avaluadors, a partir de trenta mostres de composicions escrites d'exàmens oficials de llengua i literatura del nivell C2, semblen indicar que la creativitat es pot valorar. En conseqüència, es podria interpretar que els estudiants produeixen textos creatius, per la qual cosa la creativitat s'hauria de poder fer visible als exàmens (enunciats i barems) i, en definitiva, a les aules de llengua i literatura. Si el concepte es fa visible i s'apropa a tots els agents de l'avaluació de produccions escrites, és evident que no es tractarà d'un element avaluat en algunes ocasions de forma inconscient, sinó que se li donarà la importància que li pertoca. L'avaluació no només és adient per atorgar-li valor, sinó perquè pot provocar l'efecte rebot a l'ensenyament. Cal formar estudiants que escrigui textos amb creativitat, però si apareix a les avaluacions oficials, es pot reforçar aquest concepte.

Si de l'estudi s'extreu que la creativitat apareix als textos, s'hauria de poder valorar, perquè tot el que existeix es pot mesurar d'alguna manera. Per aconseguir criteris homogenis i fiables d'avaluació, segons els resultats de les actuacions, d'una banda, cal adaptar el concepte *creativitat* als barems, que es dissenyaran per cada tasca, i, d'altra banda, és necessari formar als examinadors. De la mateixa manera, s'ha de donar a conèixer el concepte als estudiants per tal que sigui entès de la mateixa manera per tots els participants a les proves. També s'hauria d'incentivar als enunciats de les tasques, així com treballar la creativitat a l'aula. Per tant, el pes que se li atorgui a l'ensenyament i a l'avaluació hauria d'estar determinat als programes de llengua i literatura i als objectius de cada tasca.

Quant als instruments de mesura, en els barems de la DGPL i de la CIFALC, institucions de les quals s'obtingueren les mostres avaluades, i en la majoria de barems de certificacions oficials d'altres llengües, s'avaluen l'estil de l'autor i la connexió amb el lector com a trets de creativitat integrats en altres apartats avaluatius. Sembla que d'aquesta manera se li atribueix el mateix tractament que a la resta d'indicadors de la producció escrita, com podrien ser la cohesió o



la coherència, la qual cosa suggereix que és un terme que es comença a tenir en compte als exàmens de llengua i literatura. Integrant-lo en diferents bandes dels barems fa que s'atorgui un valor "normalitzat" del terme.

De la mateixa manera, segons la recerca, les eines de mesura numèrica (per exemple barems o rúbriques) són les més adients per mesurar la creativitat, ja que proporcionen llibertat d'acció a l'examinador: ofereixen dos valors per indicar que hi ha creativitat al text (A i B) o que no n'hi ha (C i D). En aquest tipus de valoracions el grau de fiabilitat és molt elevat, ja que una mateixa actuació (per exemple A) està representada per dues valoracions molt similars (A i A-), la qual cosa permet flexibilitat en l'homogeneïtzació de les valoracions dels professors.

L'experiència de la investigadora com a examinadora i el fet que la majoria dels estudiants que obtingueren bona nota hagin fet produccions creatives indica que la creativitat segurament és sinònim de qualitat a la redacció, que li atorga un plus de valor afegit que no s'avalua de forma visible. Segurament s'estableix una relació directa entre la creativitat i el nivell de llengua dels estudiants, perquè és on hi ha més mostres de creativitat. De fet, aquestes reflexions poden ser una representació de les consideracions que tenen els docents a l'hora d'atorgar-li un valor de forma inconscient a la creativitat. Els examinadors que participaren en aquest estudi comentaven que premien a l'estudiant apujant-li la nota quan l'escrit destaca (arriba al lector), té una marca personal o surt d'allò que es considera habitual.

La mostra de composicions escrites analitzades apunta que el tipus de tasca i l'enunciat són dos elements molt importants a l'hora d'aflorar la creativitat en els examinands. L'enunciat permet llibertat per escollir el tema, descriu clarament el registre, el destinatari, l'objectiu de la tasca i el nombre de paraules. Així com la contextualització que pugui fer l'estudiant amb la realitat, ja que sembla que associar la tasca a un context proper a l'alumne fa motivar-lo a escriure amb creativitat per voler crear un producte únic i singular. Els estímuls i les

associacions amb altres disciplines també propicien a escriure amb trets creatius.

Per tant, de la mateixa manera que l'estudiant que produeix un text creatiu vol crear interès perquè el llegeixin fins al final, els enunciats haurien de seduir l'estudiant a fer la tasca, per aconseguir que s'emmirallés i s'impliqués a voler crear un text que seduís el lector. D'aquesta recerca sorgeixen, doncs, altres camps per investigar sobre la creativitat als exàmens de llengua en futures actuacions experimentals: si la creativitat es podria valorar segons el nivell de llengua que es tingui, és a dir, si hi hauria d'haver una gradació entre la creativitat que es té a un A2 fins a la que s'obté a un C2; o bé, si als barems s'hauria d'incloure dins d'un altre aspecte o podria funcionar com un paràmetre avaluable per si sol.



4. Mestres de contes

En aquesta tasca es planificà, desenvolupà i avaluà la creativitat durant el procés d'escriptura, igual que es féu amb la segona activitat. En aquest cas, es volgué fer amb un col·lectiu d'estudiants diferents, amb un gènere discursiu literari i amb una avaluació puntual del producte final. Com que també es volien conèixer les creences d'estudiants, concretament de magisteri, es proposà que participessin amb el qüestionari plantejat al capítol anterior, com també ho feren els estudiants de la primera pràctica.

Aquest fet ens permeté conèixer la relació establerta entre allò que diuen i allò que fan diversos dels estudiants que hi participaren, els uns d'estudis reglats universitaris i els altres de no reglats. Es volia disposar de les creences sobre l'avaluació de la creativitat dels últims estudiants participants en la recerca, els quals eren representants d'una avaluació puntual durant el procés d'aprenentatge, igual que s'obtingueren dades dels primers estudiants que participaren a la recerca, mitjançant una pràctica amb una avaluació puntual, "Relats d'art".

D'altra banda, aquesta és l'única pràctica que no té influències directes de la recerca, perquè la realitzà una professora a la seva aula, sense conèixer les dades extretes de la investigació. Es volgué fer una activitat que partís de models de referència i estímuls de diverses disciplines, per poder obtenir dades sobre si la creativitat es desenvolupa millor amb referents.

El propòsit amb aquesta pràctica era esbrinar com es podia valorar la creativitat en produccions escrites literàries. I el sistema d'avaluació de la creativitat es creà conjuntament entre els estudiants i la professora de l'assignatura, la qual cosa ens permeté indagar sobre els diversos instruments de mesura, respecte als que s'havien fet servir en les altres pràctiques, i també, poguérem conèixer si hi ha relació entre els trets que es consideren creatius i aquells que els estudiants fan aparèixer als textos que escriuen.



4.1. Descripció del context i de l'activitat

Aquesta pràctica d'aula és un recull de la manera de pensar i d'actuar dels futurs mestres sobre l'avaluació de la creativitat, fet que permetria indagar sobre el futur de la didàctica en aquest camp. Es pensà que seria una bona pràctica per fer als estudiants que iniciaren a les universitats catalanes la doble titulació de mestre (curs 2013-2014), ja que per accedir-hi calia una bona nota a la selectivitat. Això comportà que els resultats de les proves inicials de diagnòstic de llengua oral i llengua escrita que habitualment es fan a principis de curs fossin més bones que no havien estat en altres cursos i, en conseqüència, es cregué que els alumnes dominarien millor l'escriptura.

El grup seleccionat per fer aquesta pràctica fou un dels de Llengua catalana per a l'ensenyament de la Universitat de Barcelona. En aquesta assignatura es té com a objectiu principal la millora de l'expressió oral i escrita amb la intenció que els futurs mestres siguin autèntics models de llengua per als infants. La pràctica d'aula proposada consistia a fer un conte per estimular la creativitat dels estudiants i es perseguia l'objectiu de poder avaluar els elements creatius de les produccions escrites i observar les actuacions de diversos professors a l'hora de valorar la creativitat.

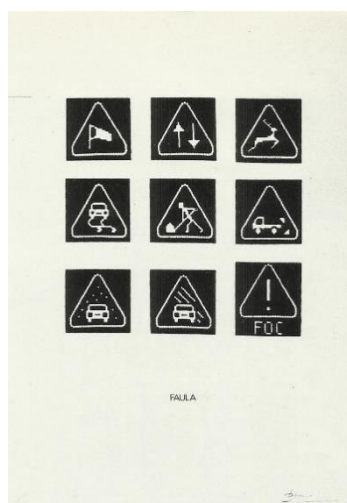
La proposta d'escriure un conte, no només permeté plantejar una pràctica vinculada amb la seva futura feina, sinó que fou ideal per poder analitzar com s'avalua la creativitat en textos literaris. En aquest cas, es treballà per projectes, la qual cosa determinà el procés de treball i d'avaluació de la creativitat. Es proposaren diferents projectes de treball per incentivar la creativitat. A l'inici, reberen models de contes i alguns poemes o fragments teatrals d'Espriu i feren de guies per grups de l'exposició "Espriu. He mirat aquesta terra".

Després d'un projecte més aviat receptiu per conèixer alguns referents, passaren a un altre productiu en què la creativitat en seria l'eix. Es trià el conte com un dels gèneres que un mestre ha de dominar. Per tractar-se d'un gènere molt conegut, es partí del que els estudiants ja sabien, de manera que fossin ells els



que col·lectivament arribessin a acords tant sobre les característiques més bàsiques dels contes infantils com sobre els trets textuais fonamentals de qualsevol narració.

També es féu un repàs de la manera de construir paràgrafs i oracions. En aquest punt ja podien parlar del que entenien ells com a creatiu. Després d'una petita enquesta (vegeu els qüestionaris dels estudiants de magisteri a l'annex 3) es recolliren els elements que majoritàriament consideraven com a creatius: l'originalitat, la creació d'un estil propi personal, la capacitat de sorprendre, el trencament d'esquemes o el fet de ser divertit. Amb aquests elements es creà una pauta perquè l'alumnat pogués autovalorar-se i també valorar els altres. Després es comentà la pauta d'avaluació amb el grup, de manera que es creà l'instrument de les reflexions dels estudiants. Quan acabaren de comentar l'avaluació, la professora donà les instruccions següents, partint d'un poema visual de Joan Brossa.



Joan Brossa, Faula, 1982

- a) Mireu amb atenció el poema visual "Faula" de Joan Brossa.
- b) Cadascun dels senyals de circulació que hi apareixen té un significat, però també n'hi podríem donar un altre: així el primer podria ser un senyal de vent, però també podria ser una bandera blanca de rendició, un caçapapallones o una samarreta estesa.

- c) Inventeu (en grups) una història per a nens i nenes de Primària (l'edat, la poseu vosaltres) que després pugueu explicar seguint els senyals de circulació, en el sentit de la lectura.
- d) No cal que useu tots els senyals, ni de bon tros. I en podeu posar d'altres, reals o inventats. En fi, que teniu llibertat per fer anar la vostra història per on vulgueu, mentre us inspireu en un mínim de senyals de circulació.
- e) Fixeu-vos en els possibles començaments que Jaume Centelles va inventar per a "Viu la poesia": http://www.viulapoesia.com/pagina_6.php?tipus=1&subtipus=1&itinerari=1&idpoema=289 .
- f) La vostra història té molt d'èxit entre els infants a qui l'heu explicada i decidiu d'escriure-la per a una revista escolar, on anirà acompanyada del poema visual o imatges que hagueu fet amb els senyals utilitzats (la llargada del conte pot oscil·lar entre un i dos fulls –mínim 300 paraules). No us oblideu del títol!
- g) Un cop escrita, reviseu-la i penseu si és realment original i divertida (pregunteu-vos si emocionaria l'auditori). Reviseu tots els punts sobre la creativitat comentats a classe.
- h) Corregiu el text i reviseu particularment aquells punts en què heu fallat altres vegades.
- i) Passeu el conte a una altra parella de la classe perquè us l'avaluï. Un cop rebeu l'altre conte, valoreu tots els punts que heu hagut de tenir en compte (inclosa la creativitat) a partir de la graella que haguem construït entre tots.
- j) Teniu una setmana per avaluar-lo. Després el torneu junt amb la valoració.
- k) Un cop rebeu el vostre text, rectifiqueu alguna cosa si cal i el pengeu a la tasca corresponent, junt amb la valoració dels vostres companys.

Un cop realitzada l'escriptura, calia explicar el conte. En aquesta ocasió, es féu una sessió teòrica sobre com explicar contes en veu alta i s'observaren alguns models. També es construí una graella per avaluar l'explicació oral de cada grup. A partir d'aquest moment se succeïren les diferents exposicions, les quals foren gravades en vídeo i penjades en un canal privat de youtube perquè l'alumnat es pogués autoobservar i reflexionar sobre elements per millorar.



D'altra banda, després de cadascuna, es feia la valoració de tots els elements de forma col·lectiva.

4.2. Procediment d'elaboració

Els estudiants i la professora titular de l'assignatura dissenyaren conjuntament el sistema d'avaluació. La graella d'avaluació pactada es pot consultar a l'annex, però a continuació es mostren els indicadors acordats amb els alumnes i l'escala de valors representada amb cinc paràmetres: originalitat, estil propi, elements que causin sorpresa, que siguin divertits, recursos visuals o retòrics originals i si el conte és arriscat, trenca esquemes. A la dreta, l'escala de valors que es pot atorgar per a cada concepte.

	Creativitat	1	2	3	4	5
11	És original, el conte?					
12	Té un estil propi, personal?					
13	Sorprèn?					
14	És divertit?					
15	S'utilitzen recursos visuals o retòrics originals?					
16	És arriscat? Trenca algun esquema?					

El fet que l'instrument fos dissenyat per les mateixes persones que havien d'escriure un text amb trets creatius ens proporcionà informació sobre l'adequació del disseny de l'instrument de mesura. A més a més, també obtinguérem dades sobre les actuacions dels estudiants en relació a les creences i l'eficàcia de l'instrument quan ha de fer-se servir per un avaluador que no ha format part del disseny.

Finalment, els estudiants posaren en comú les valoracions de les activitats que havien fet i la professora titular féu un recull d'aquelles que tenien relació amb l'avaluació de la creativitat, per poder analitzar les reflexions que feien els estudiants contrastades amb les actuacions. Paral·lelament, també els

examinadors avaluaren els contes dels estudiants a través de l'instrument presentat anteriorment per obtenir dades de les actuacions dels docents.

Per analitzar els resultats de les avaluacions fetes pels professors, tal i com es mostra a continuació, es féu un recull de les actuacions dels examinadors per cada conte. En cada cas hi ha el títol del conte i la nota global acceptada per a tots els avaluadors. Cada conte conté una graella amb tres files, una per a cada examinador (A - professor de l'assignatura, B - professor extern i C – investigadora de la tesi), amb sis columnes que corresponen als conceptes avaluats que es representen amb 11, 12, 13, 14, 15 i 16, amb les puntuacions de cada examinador (d'una escala de l'1 al 5, essent 5 la nota més alta).

4.3. Anàlisi dels resultats

Aquestes són les avaluacions que corresponen als examinadors. A continuació, s'analitzen en dos apartats: actuacions dels docents i reflexions que feren la professora i els alumnes després de la pràctica a partir de les notes que la professora li passà a la investigadora.

Una aventura al pol nord: 5,5

	11	12	13	14	15	16
A	4	2	4	2	5	2
B	4	3	3	2	5	2
C	3	3	3	2	5	2

Empaitant el fum: 8

	11	12	13	14	15	16
A	4	3	3	3	4	3
B	4	3	3	3	5	3
C	4	3	3	3	5	2

Un poll de crac immigrant i tolerant:

7,5

	11	12	13	14	15	16
A	4	3	5	5	5	5
B	4	3	4	4	5	4
C	4	3	3	3	5	2

El laberint de la imaginació: 7

	11	12	13	14	15	16
A	4	3	3	3	5	4
B	4	3	4	3	5	4
C	4	3	3	3	5	4

El país dels colors: 8

	11	12	13	14	15	16
A	5	4	3	3	5	4
B	5	4	4	4	4	4
C	5	5	4	4	5	4

L'àguila malalta: 5

	11	12	13	14	15	16
A	3	2	2	2	5	2
B	3	2	3	2	5	2
C	3	2	3	2	4	2

El bosc encantat: 8

	11	12	13	14	15	16
A	4	4	4	3	5	4
B	4	4	3	2	4	3
C	4	3	2	2	3	2

L'aigua és vida: 5

	11	12	13	14	15	16
A	2	2	2	3	5	2
B	2	2	3	3	4	2
C	2	2	3	3	3	2

Un Nadal inesperat: 7

	11	12	13	14	15	16
A	4	3	3	2	5	2
B	4	3	3	2	4	2
C	4	3	3	2	4	3

El llençol de la Carlota: 7,5

	11	12	13	14	15	16
A	4	3	4	3	5	4
B	5	3	4	3	4	4
C	5	4	4	3	4	4

El castell de l'aniràs: 9

	11	12	13	14	15	16
A	5	3	5	4	5	4
B	5	4	5	4	5	5
C	5	4	5	4	4	5

4.3.1. De les actuacions dels docents

En relació a les puntuacions dels examinadors, en l'aspecte que hi hagué més diferència fou en el dels recursos visuals o retòrics originals, ja que la professora acostuma a posar-li un punt més que la investigadora. Segurament la professora de l'assignatura té influències de l'ambient de les presentacions del conte i la doctoranda només tenia en compte els contes escrits. Una altra opció de la interpretació de les notes atorgades pels examinadors podria ser que el bagatge cultural de la professora de l'assignatura i de la investigadora no fos el mateix. O que la interpretació d'originalitat en el recurs virtual o retòric no l'interpretessin de la mateixa manera.

El fet que hi hagi alguna desviació poc significativa en les notes atorgades pels examinadors demostra que les avaluacions amb escales de valors són adequades per avaluar la creativitat. Per exemple, el paràmetre d'aprobat que es representa amb l'1 i el 2 són molt adients, perquè ens permeten deixar marge dins d'un valor similar. Però la nota que més apareix és la 3, seguida de puntuacions amb 4 i 2. Hi ha poques avaluacions amb 5 i cap amb 1. És a dir, el paràmetre d'aprobat es mantindria encara que el professor posés 1 o 2 en la qualificació i això permeté un marge d'interpretació per part dels examinadors. Tot i tractar-se d'avaluacions fiables i homogènies, ja que els examinadors coincidiren, seria més fàcil d'interpretar si no hi hagués un valor imparell (3), sinó que tots estiguessin per sota o per sobre de la mitjana de la nota que es considera estàndard per aprovar.

En les avaluacions dels docents també es demostrà que la creativitat en parelles és possible, la qual cosa trencaria amb el mite que s'ha d'escriure amb soledat. I que el producte és on es troben els trets creatius, independentment de la participació d'un o més estudiants. També l'eficàcia d'integrar i creure en allò que es fa segons les avaluacions. Els resultats mostren que en general els estudiants fan textos amb els elements que prèviament havien qualificat com a creatius. Hi ha una correspondència entre l'avaluació i la composició escrita, entre com pensen i com actuen. A més a més, en totes les produccions escrites hi ha

mostres de creativitat, la qual cosa fa pensar que els estímuls culturals o literaris estimulen la creativitat. Sembla que les fases de creació o estimulació de la creativitat proposades per la professora de l'assignatura per crear un producte creatiu, a través de models o deixant volar la imaginació (com proposen als qüestionaris) són una bona mostra que la creativitat es pot potenciar.

4.3.2. De les reflexions en relació a les actuacions

Al final de l'activitat es féu una posada en comú entre la professora titular de l'assignatura i els alumnes, i segons les notes recollides per la professora cal comentar que els alumnes que reflexionaren sobre el concepte de creativitat foren conscients de totes les fases del procés de creació. També valoraren haver format part del disseny dels indicadors. La implicació en tots els processos de creació i avaluació féu que se sentissin part del projecte i es motivessin més per aconseguir els objectius proposats.

La professora de l'assignatura destacà que és difícil determinar quin fou el més creatiu, perquè «s'arribaren a escriure contes infantils metaliteraris (“El laberint de la imaginació”) o en algun conte es trencaren en més d'una ocasió les expectatives del lector, de manera que sorprenia doblement». D'aquestes afirmacions s'interpreta que tots els estudiants desenvoluparen l'habilitat creativa, tant en l'oral com en les produccions escrites, però que cal dedicar-hi temps d'avaluació diferents.

La professora creu que a partir d'aquesta experiència de treballar la creativitat, en totes les activitats que es feren posteriorment l'aplicaren, tot i que no se'ls havia dit, ja que eren conscients que la creativitat era un valor afegit. El fet de “normalitzar” la creativitat en els textos, féu que els estudiants el tinguessin en compte en qualsevol tasca (acadèmica o no) de la vida, segons les reflexions que feren els estudiants al portafolis digital⁷. En aquestes valoracions, també

⁷ No es poden mostrar els portafolis ni els fulls de valoració final, ja que ambdós documents són personals i d'ús privat. A més a més, es dissenyaren en format digitals.

apareix el clima i l'espai com a factors claus per a desenvolupar la creativitat. Els alumnes de magisteri que participaren de la pràctica creuen que sortir de l'aula o crear-hi un bon clima permeten estimular la creativitat.

Finalment, si es comparen les actuacions dels estudiants amb els qüestionaris que ells mateixos contestaren, es pot entendre que hi ha una relació directa entre la manera de pensar i la forma d'actuar, com ja suggerírem anteriorment. Les composicions escrites que fan són originals, amb estil propi i sorprenen al receptor amb elements retòrics originals, segons els criteris d'avaluació dels examinadors (11, 13 i 14). Aquests són els principals factors que valoren com a creatius els futurs docents i els que feren aparèixer a la pauta d'avaluació. Els altres dos paràmetres (divertit i arriscat) no són avaluacions gaire comunes, o bé, perquè segons els examinadors poden interpretar-lo de forma similar al paràmetre 13, o bé, perquè no és un atribut que els estudiants tinguin integrat en les seves definicions de creativitat, segons els qüestionaris que respongueren els estudiants.

Sigui com sigui, l'avaluació per ítems és possible, tal com es desenvolupa a la pràctica didàctica. Així ho creuen també vint-i-quatre dels cinquanta-dos estudiants participants d'aquesta pràctica, ja que hi ha estudiants que atribueixen l'avaluació de la creativitat a la subjectivitat. També quaranta dels cinquanta-dos estudiants de magisteri constataren que la creativitat es pot fomentar i potenciar. En definitiva, els futurs docents creuen en l'avaluació de la creativitat, la qual cosa fa intuir que el futur de la creativitat està garantit en l'educació.

4.4. Conclusions

La mostra dels productes escrits per alumnes amb perfil docent i les valoracions que en feren tres professors podrien ser un indicador que la creativitat es pot estimular i avaluar a les classes de llengua i literatura. D'aquest estudi s'extreu que l'avaluació no només serveix com a aprenentatge de la creativitat, sinó que sembla que fer participar els estudiants en la



construcció de l'instrument d'avaluació garanteix que els estudiants s'impliquin i es responsabilitzin més de les seves actuacions.

Així doncs, els inputs i referents oferts per la professora al llarg de tota l'assignatura, com ara la lectura de textos literaris, les reflexions entorn la creativitat, la visita d'exposicions o les activitats en entorns naturals, semblen haver estat bons estímuls per fomentar la creativitat. En aquest sentit, és tan important que l'estudiant s'identifiqui i es conegui com a escriptor com que aprengui a valorar la creativitat abans d'haver-la desenvolupat.

Les dades analitzades denoten dues realitats relacionades amb la creativitat: que a partir dels estímuls (enunciats, activitats prèvies, reflexions sobre els conceptes, etc.) els alumnes produeixen redaccions més creatives, ja que hi ha diferències entre les produccions escrites de "Relats d'art" i "Mestres de contes"; i que en tots els gèneres discursius pot aparèixer la creativitat. Tot indica que l'ensenyament i l'avaluació de la creativitat existeixen sempre que es disposi d'un instrument adaptat a l'objectiu mesurable i que els professors i alumnes tinguin els coneixements per interpretar les dades de la mateixa manera.

Sembla que la situació idíl·lica per construir els indicadors hauria de seguir la mateixa dinàmica que la professora féu servir en aquesta activitat: que els estudiants formin part del procés del disseny de l'instrument i així comparteixin els mateixos criteris d'avaluació. Per això, és imprescindible decidir quin és el punt de tall per conèixer el criteri d'èxit de l'activitat i així formar a tots els professors i unificar criteris d'avaluació. De les pràctiques didàctiques s'intueix que les valoracions numèriques ajuden a unificar avaluacions i que la descripció del valor de l'escala facilita la interpretació per part dels diversos examinadors.

Tot i així, el grup i el context també ajudaren a establir els objectius d'avaluació de l'activitat. És evident que no es pot fer servir la mateixa pauta d'avaluació per valorar les produccions escrites d'aquesta pràctica que les de la primera. A més a més, queda clar amb aquesta pràctica que l'avaluació de l'oral i l'escrit

és diferent i que s'hauria de tractar per separat, ja que l'avaluació dels examinadors sobre la creativitat dels textos escrits podria quedar invalidada davant l'exposició oral. Un conte que podia semblar convencional sorprenia totalment en la posada en escena, gràcies als recursos emprats.

En definitiva, dels quatre estudis de casos presentats s'ha volgut que hi haguessin dues pràctiques d'avaluació puntuals respecte a dues formatives. També pautes d'avaluació numèrica i no, amb diversos examinadors i amb la col·laboració d'estudiants. Les diverses situacions que s'han donat i els resultats de tot plegat es presentaran a l'apartat següent a partir de la triangulació dels resultats.



5. Triangulació dels resultats de les actuacions sobre l'avaluació de la creativitat en les produccions escrites

En aquest apartat es presenten els resultats interpretats de les quatre pràctiques didàctiques, amb les quals es pretenia assolir els objectius 3 i 4 de la recerca (consulteu el tercer apartat del primer capítol). Aquests s'interrelacionen amb als objectius que es pretenien indagar en aquest capítol, els quals es recullen al quadre que es mostra a continuació. També s'inclou en síntesi la interpretació dels resultats per tal d'exposar els objectius relacionats amb cada pràctica, segons els resultats que se n'obtingueren.

Objectius generals	Objectius específics	Pràctiques didàctiques	Síntesi dels resultats
Oferir constructes d'avaluació per mesurar la creativitat.	Crear un instrument avaluatiu que fomenti la creativitat durant el procés d'escriptura.	2 i 4	El briefing creatiu pot ser un bon instrument avaluatiu per estimular la creativitat durant el procés de producció escrita.
	Observar si una pauta d'avaluació numèrica pot ser una eina de mesura per a la creativitat.	1, 3 i 4	Molt adient, sempre que l'instrument tingui ben definides les actuacions de l'aprovat, el suspès i el terme entremig.
	Definir constructes d'avaluació de la creativitat en certificacions oficials de llengua i literatura.	3	Els barems amb dues variables descrites detalladament per cada valor són efectius. Permeten homogenitzar criteris d'avaluació de forma flexible.
	Fixar si un grup d'examinadors pot avaluar de la mateixa manera la creativitat basant-se en uns criteris d'avaluació preestablerts.	1,3 i 4	Les eines numèriques són les més indicades per avaluar la creativitat, en cas d'haver-hi més d'un examinador.
	Estudiar si hi ha instruments per avaluar la creativitat.	Totes	Totes les eines permeten avaluar la creativitat. Tant les autoavaluatives, les que es fan entre estudiants, com les fetes pels professors.

Descriure el producte creatiu.	Establir si hi ha gèneres discursius que fomentin més la creativitat que d'altres.	Totes	No, però els tipus de tasques poden condicionar les composicions creatives.
	Observar si proporcionar models de textos als alumnes afavoreix la creativitat.	2 i 4	Sí, com també els referents culturals o literaris.
	Indagar sobre els estímuls poden ajudar a fomentar la creativitat quan es proposa una activitat.	Totes	Preguntes de reflexió, integrar l'avaluació com a part del procés d'escriptura, inputs d'altres disciplines i la redacció de l'enunciat de l'activitat.
	Comprovar si els estudiants poden produir textos creatius sols o en grup.	Totes	La pràctica 2 i 4 es fa en grup i la 1 i 3 individualment. En tots els casos hi apareixen produccions creatives.
Establir els indicadors per avaluar la creativitat.	Definir els indicadors de la creativitat d'una activitat i un grup d'alumnes en concret.	Totes	És possible i com més ben descrits més avaluacions homogènies faran els professors.
	Comprovar si la creativitat es pot valorar amb un paràmetre sol o més d'un.	Totes	Es pot produir en ambdós casos.
Indagar sobre si s'ha de seguir un procés per produir un discurs creatiu.	Observar si les fases en el procés de creació poden afavorir la creativitat.	2 i 4	Sí, sobretot si hi ha avaluacions com ara les retroalimentacions del professor o d'un lector intermedi.
	Comprovar si en les avaluacions puntuals es produeix creativitat.	1, 3 i 4	Sí, tot i que la qualitat augmenta si l'estudiant n'és conscient.
Altres factors que influeixen en l'aprenentatge-avaluació de la creativitat.	Indagar sobre si els docents de diferents àmbits consideren creatius els mateixos tipus de textos.	Totes	Generalment sí.
	Descobrir si la formació del professor influeix en l'avaluació del text.	Totes	No, però sí que poden fer-los conscients de la necessitat d'avaluar la creativitat.

	Percebre si els alumnes són creatius sense que es demani específicament.	1 i 3	Sí, però no tots els estudiants d'un grup. En canvi, si es fa explícitament tots els estudiants d'un mateix grup poden desenvolupar la creativitat.
	Observar si l'aula o l'ambient condicionen la creativitat.	Totes	Sembla que no condicioni, ja que en totes les situacions hi ha creativitat, però l'aula o l'ambient poden ser factors que l'afavoreixin.
	Comprovar si els textos escrits que produeixen els estudiants tenen relació amb les seves opinions sobre la creativitat. I si hi ha correlació entre les creences i actuacions dels docents.	Totes	La comunitat educativa produeix i valora la creativitat de la manera com l'entén.

Així doncs, per coherència amb la resta de resultats exposats durant la recerca, seguidament es presenten les dades interpretades d'aquest capítol classificades amb les mateixes categories. En aquest cas, no només es fa una interpretació dels resultats obtinguts en aquest capítol, sinó que es contraposen les actuacions dels estudiants i docents amb les interpretacions del capítol anterior per extreure conclusions conjuntes de la part experimental.

a) El concepte i els indicadors de l'avaluació de la creativitat

Segons l'anàlisi de dades del capítol anterior, els trets creatius que haurien d'aparèixer a les composicions escrites són l'originalitat, l'estil i la connexió amb el lector. Tots aquests atributs foren presents a les avaluacions de les

produccions de les quatre pràctiques didàctiques, per tant, es podria establir que són trets característics dels textos creatius. Segurament l'originalitat passa per fer que el text arribi al lector i que la manera d'escriure tingui un estil propi i innovador (lèxic i desenvolupament del tema).

En altres paraules, l'estil de l'autor i la connexió amb el lector han de ser singulars, la qual cosa fa entendre que la creativitat apareix quan aquests dos elements es manifesten d'alguna manera en l'escrit. També l'emotivitat és un dels indicadors més identificat pels experts, docents i estudiants. En les pràctiques didàctiques s'aprecia que les produccions escrites que provoquen alguna cosa al lector són les creatives, segurament perquè arriba tot allò que crea emoció. De la mateixa manera, les mostres de composició escrita dels estudiants analitzades en aquest capítol suggereixen que l'estil de l'autor és essencial, tal com s'havia debatut al grup de discussió i com defensaren els experts en escriptura creativa, però sembla que té relació amb la tria del lèxic, el desenvolupament de les idees i el tractament del tema. En definitiva, l'escrit és la manera de presentar el món i s'hi veuran reflectides les influències del context i les personals.

A més a més, queda clar que la creativitat apareix als textos, tant a les activitats d'aula com en situació d'examen. Per tant, la creativitat és un tret tangible de les produccions escrites que tant estudiants com experts i docents poden reconèixer. El fet que els docents poguessin avaluar la creativitat de diverses mostres de composicions escrites, ho posa de manifest. A més a més, si els examinadors que participaren en les pràctiques d'aula de la recerca pogueren avaluar tots els indicadors de la creativitat proposats significa que són trets rellevants de la creativitat per al nostre context d'avaluació, que s'entenen i que són significatius i observables en les actuacions dels examinadors i dels estudiants.

Per tant, com que també al "Marc teòric" s'esmentaren els mateixos atributs creatius que aparegueren a les creences i actuacions dels professors, estudiants i experts, la definició definitiva que es desprèn de la recerca sobre el concepte de creativitat inclouria els diversos paràmetres que es valoren com a

creatiu. En les descripcions anteriors que férem del concepte creativitat faltava incloure l'emotivitat que havia de provocar l'escrit creatiu al receptor, per la qual cosa després de l'anàlisi del concepte entenem la creativitat de la següent manera:

La creativitat és l'art de fer un text singular, amb valor innovador i amb un estil personal definit. És una habilitat que es pot fomentar i avaluar a partir de redefinir, replantejar i connectar estructures mentals diverses i crear relacions noves amb elements preexistents que facin del producte final un text original que connecti amb el lector.

b) L'adquisició de la creativitat

Encara que alguns docents i estudiants pensen que la creativitat es pot adquirir, les evidències indiquen que es pot desenvolupar, com defensaven els experts en escriptura creativa, perquè tots els estudiants ja la posseeixen. És a dir, no es pot aprendre a ser creatiu, com s'aprendrien les regles ortogràfiques, no es tracta d'un aprenentatge específic d'una norma tancada, sinó d'una habilitat que té implicacions relacionades amb l'adaptació al context. En les pràctiques didàctiques s'ha verificat que tots els estudiants poden ser creatius, però que alguns només ho desenvolupen si reben estímuls.

De totes les variables estudiades, sembla que l'enunciat de la tasca, les interaccions amb els companys, els estímuls d'altres disciplines o el temps de dedicació al procés escrit poden fomentar la creativitat en un context d'ensenyament i aprenentatge, ja que els estudiants durant el període formatiu cal que desenvolupin els mecanismes adequats per fer-la aparèixer o créixer.

Els alumnes poden escriure creativament sense formació prèvia explícita o sense treballar el procés creatiu a l'aula, com als exàmens de llengua (vegeu activitat 3.2.), però l'estimulació de la creativitat farà que tots els estudiants puguin desenvolupar-la. En les pràctiques didàctiques s'observà que els estudiants produeixen textos creatius quan prenen consciència dels atributs relacionats amb la creativitat. Per citar-ne un exemple, l'última pràctica que és



on hi ha més mostres creatives puntuades, i a més a més, amb bones notes, la qual determinaria que com més s'assagi, com més es practiqui, i s'estimuli, més creativitat es desenvoluparà.

Les pràctiques d'aula d'aquest capítol fan intuir que les bones composicions són altament creatives i que la qualitat de la creativitat està relacionada amb el bon domini de la llengua, com es pot observar a la pràctica quatre, o als exàmens de la pràctica tres, ja que les mostres amb millors puntuacions de llengua obtenen bones valoracions de la creativitat. Aquest fet es deu que inconscientment els examinadors acostumen a puntuar amb notes més altes les tasques que són creatives, segons les creences exposades al capítol IV.

Això pot fer pensar que la formació de l'estudiant (acadèmica, cultural, etc.) té implicacions en la creativitat de les produccions escrites, tal vegada perquè l'alumne que està ben preparat té consciència de voler fer una producció singular. També la majoria dels estudiants enquestats creuen que la creativitat es potencia quan els alumnes passen menys temps escoltant el professor i es dediquen a indagar pel seu compte. De la mateixa manera, pensen que els alumnes en grup poden ser més creatius, com també es recull del descobriment d'Osborn (1966): la majoria d'idees creatives sorgeixen més fàcilment en grup no estructurat que entre individus organitzats de manera independent. En les pràctiques desenvolupades, però apareix la creativitat tant en produccions escrites individuals com en grup.

Tal com anunciaren els experts en escriptura creativa, individualment i col·lectivament passen coses diferents i les dues són importants. Així ho mostren les composicions escrites analitzades, ja que en una educació inclusiva tots els estudiants han de participar de la vida de l'aula, però cal que també es deixi espai per preservar el talent individualitzat. Les produccions escrites es poden plantejar com un acte social (Johnson i Johnson, citats per Barnett, 1995:67), en el qual es pot cooperar amb col·legues, aprendre d'interlocutors o treballar en equip, però les pràctiques individuals també s'han de contemplar, la qual cosa no vol dir que s'eduqui a individualistes, sinó que cada manera d'escriure pot aportar creativitats diferents.

En aquest sentit, l'adquisició de la creativitat també té relació amb els inputs externs. De manera que la visió d'un lector extern des d'altres perspectives com la introspecció individual ajuden al desenvolupament de la creativitat al text. En les pràctiques, s'observà que no totes les revisions són productives ni constructives, l'important és que les aportacions que els alumnes facin en altres escrits o al seu tinguin un objectiu ben marcat. Així doncs les avaluacions entre iguals com l'autoavaluació poden estimular la reflexió de la creativitat i, en conseqüència, fer que aparegui al text.

De la mateixa manera, les retroalimentacions del professor han de succeir en el moment precís del procés d'escriptura per ajudar a millorar la creativitat de l'escrit. De les pràctiques didàctiques s'extreu que els estudiants han de fer comentaris d'altres textos amb pauta o punt de referència a seguir, atès que si no s'estableix un focus d'anàlisi per detectar al text, no es permet a l'escriptor-estudiant reflexionar sobre el seu escrit, a partir de participacions actives al text.

En resum, tots els estudiants posseeixen creativitat, però per obtenir productes creatius és necessari fomentar-la. D'això es subscriu que l'avaluació pot ser un bon estímulo per engrescar a l'estudiant a escriure amb creativitat, però cal treballar perquè l'alumne tingui l'actitud adient per enfocar l'avaluació com un mitjà d'aprenentatge. També les actituds per encarar la tasca poden ajudar a desenvolupar la creativitat: la motivació per fer la tasca, sentir-se implicat en el projecte, creure amb el que es fa i escollir la manera d'escriure el text són alguns dels punts més rellevants per produir textos creatius.

c) El producte creatiu

Les quatre pràctiques didàctiques serviren per comprovar diverses creences entorn al producte creatiu. Sembla que la part experimental posa en evidència que el text és l'element tangible on es poden identificar els trets de creativitat i, en conseqüència, es poden avaluar. També tots els gèneres discursius poden desenvolupar la creativitat, ja que a les pràctiques se'n proposaren de diferents i en tots hi ha mostres creatives. Així doncs, les dades analitzades indiquen que els tipus de tasques són determinants per atorgar més o menys pes a la



creativitat del text i que delimiten els elements creatius de la producció de l'estudiant. D'altra banda, s'ha vist que els inputs, els enunciats i el treball previ amb models de textos similars als que han de produir els estudiants ajuden a desenvolupar la creativitat. Exceptuant la tercera pràctica, ja que desconeixem si abans de fer l'examen els estudiants havien treballat aquell gènere discursiu.

D'aquesta reflexió, i de les opinions dels experts en les entrevistes de l'anterior capítol, s'interpreta que hi ha tasques que afavoreixen més el desenvolupament de la creativitat que d'altres, sobretot si es té en compte que l'enunciat o el plantejament de la tasca pot limitar la creativitat de l'estudiant, més que no pas el tipus de gènere discursiu que es proposi. Els enunciats han de descriure situacions reals i permetre llibertat d'actuació, per tal de poder ser bons suports per estimular la creativitat. De la mateixa manera, els referents literaris o culturals permeten que els estudiants trobin noves connexions i que en siguin conscients per fer-los aparèixer als textos.

De fet, a la proposta quatre és on hi ha composicions més creatives i alhora és on es treballen més els estímuls amb altres disciplines (museu, etc.). També és l'activitat que té un enunciat amb més inputs per fomentar-la i que s'ajusta més a la realitat del perfil dels estudiants. La resta de pràctiques també tenen traces de creativitat, la qual cosa pot voler dir que els enunciats amb inputs estimulen i augmenten la creativitat, com també totes les avaluacions que es facin durant el procés creatiu, independentment de si es fan avaluacions puntuals, com la primera i la tercera pràctica, o sumatives, com la segona i la quarta. És cert, però, que el bagatge de l'alumne influenciaria en la creació de textos, com apunten els professors als qüestionaris.

Qualsevol gènere discursiu permet escriure amb creativitat, però existeixen limitacions si l'escrit ha de ser molt formal o és un gènere molt ritualitzat, com seria el cas de la pràctica dos. Tanmateix que l'estudiant tingui present el patró discursiu del text que ha d'escriure pot afavorir la creativitat, atès que es pot preveure què s'espera d'aquell tipus de text i sorprendre el lector. En el cas de

la segona pràctica fou molt ben valorat rebre estímuls i escollir el tipus de text que havien d'escriure, ja que deixava fluir la creativitat. Però el fet de ser una tasca molt formal, implicà que no es pogués esperar un grau de creativitat gaire alt per realitzar-la. Potser segons els tipus d'activitats que es plantegin el professor ja hauria d'anunciar a l'estudiant quina quantitat de creativitat es pot desenvolupar.

d) El procés per produir un discurs creatiu

Per bé que l'univers analitzat és petit es pot apuntar que escriure seguint un procés de creació pot afavorir la creativitat, però que no és l'única manera de produir creativitat al text. Les fases que porten implícits moments avaluatius permeten crear el text per passos i augmentar-ne la creativitat en el transcurs del temps. Així s'ha comprovat a la pràctica dos, a la qual es proposava escriure una entrada en un blog, a partir d'un procés d'escriptura creativa.

Aquest tipus d'activitat era igual que cinc de les trenta mostres analitzades a la pràctica tres: no se seguia el procés d'escriptura. En aquestes cinc mostres de la CIFALC que es consideren aprovades hi ha menys elements creatius que a les produccions escrites a la pràctica dos, fet que pot fer intuir que el procés de creació ajuda a augmentar la creativitat. Els exàmens no permeten poder reflexionar i obtenir diverses retoralimentacions o avaluacions (individualment, entre companys o del professor) en diferents moments, com sí que succeeix en la segona tasca.

Els estudiants que participaren a les pràctiques reconegueren que no s'havien plantejat valorar alguns dels aspectes creatius que se'ls proposà, els quals pensaven que no hauria estat possible si no haguessin tingut eines de reflexió durant el procés d'escriptura. El fet de seguir un procés fa que els estudiants es fixin en aspectes concrets i no en tot el text.

Conèixer-se com a escriptor i tenir pautes per crear un text poden ajudar a l'estudiant a centrar-se en la creativitat quan es domina el procés d'escriptura o

quan el procés es fixa només en l'objectiu d'obtenir un producte creatiu. Així doncs, desenvolupar la creativitat per fases sembla que pugui ser beneficiós per a tots, tant per a aquells que volen estimular-la com per a aquells que l'augmentaran, i no només per a alguns, com suggeriren els professors enquestats. D'aquesta manera els instruments avaluatius durant el procés d'escriure foren font d'ajuda per estimular la creativitat.

Tot i així, en les pràctiques d'exàmens, es comprovà que sense fer un procés de creació temporal, també s'obtingueren resultats creatius, malgrat que segurament les produccions haurien augmentar la creativitat si haguessin disposat de més temps i inputs. Per tant, aquest és un indicador que posa de manifest que el procés pot aportar més creativitat al text, com ja defensava l'experta entrevistada i intuïen els professors que participaren al grup de conversa, i la majoria dels enquestats.

e) L'avaluació de la creativitat

Les quatre tasques foren plantejades amb instruments diferents, precisament per poder valorar els trets creatius que apareixien i comprovar l'eficàcia dels instruments. Sembla que l'instrument més adequat per avaluar la creativitat és numèric, ja que permet homogeneïtzar la manera d'entendre el concepte per part dels examinadors de la mateixa manera. Les avaluacions numèriques fetes suggereixen que és necessari que els avaluadors es facin una idea general del text, si conté creativitat o no, per després valorar amb tres o quatre paràmetres la qualitat d'aquesta creativitat.

La flexibilitat en la valoració es pot obtenir tant si cada valor es representa amb dues variables (A i A-) per facilitar el consens entre els professors, com si només hi un valor per a actuacions amb creativitat i un altre destinat a produccions que no tenen trets creatius o que els que tenen no són de qualitat. En qualsevol cas, l'instrument d'avaluació ha d'incloure una nota representativa de la frontera que delimiti l'actuació adequada de l'estudiant i la resta de valors han d'estar representats de la mateixa manera. A més a més, les pràctiques indiquen que és més efectiva una pauta d'avaluació creada conjuntament per

professors i estudiants, ja que la interpretació per ambdós col·lectius és idèntica.

De totes les tasques avaluatives analitzades, els examinadors coincideixen força en les puntuacions, la qual cosa denota que s'avaluen trets existents als textos. Cal destacar, però, que normalment hi ha més coincidències d'avaluació quan es vol avaluar un concepte globalment, que no pas quan es qualifiquen els atributs del concepte de forma desglossada. En la pràctica tres, es pot observar que els avaluadors tenen integrat el concepte de la creativitat (els descriptors que corresponen a cada nivell d'actuació de l'aprenent), però que encara que uns donin més pes a uns valors (indicadors) de la creativitat que a d'altres, el resultat final acostuma a ser el mateix. Si s'avalués el concepte globalment, es podria fer un calaix amb els possibles conceptes relacionats amb la creativitat i que l'avaluació només es fés dels conceptes que són rellevants en cada producció. Així la llibertat d'avaluació promouria la llibertat de creació.

També es pot oferir una avaluació oberta, en el sentit que els examinadors triïn quins elements creatius apareixen. D'aquesta manera es garanteix la valoració personal, com s'ha fet a la pràctica 2 i 4. Aquest tipus d'instruments funcionen tant amb avaluacions puntuals com sumatives. Tant si es dissenya l'instrument entre tota la classe (tasca 4) com si es proposa una pauta d'avaluació, però es va adaptant a les necessitats personals (tasca 2). En aquests casos, les interpretacions per part dels estudiants són molt fiables, ja que ells també formen part del procés d'elaborar la pauta d'avaluació. A més a més, s'ha comprovat que quan hi participen, el grup classe fa produccions escrites més creatives.

Tot i així, la creativitat sembla poder-se avaluar tant en comparació a la resta de companys (pràctiques 1, 3 i 4) com de forma individual (pràctica 2). L'instrument proposat a la tasca dos, el brífing creatiu, permet desenvolupar i avaluar la creativitat de tots els alumnes que volen assolir un mateix objectiu en una tasca descrita i contextualitzada socialment i culturalment, però a la vegada de forma individual. És essencial que es respecti el talent de cada estudiant,



per la qual cosa els instruments d'avaluació també hauran d'adaptar-se a les necessitats individuals. Però, com també es demostra a les tasques 1 i 2, l'avaluació col·laborativa aporta molts beneficis. A més a més, les mostres evidencien que la creativitat no és garantia de qualitat a les redaccions, però que és possible que els estudiants aprenguin a identificar-la, produir-la i valorar-la.

En aquest capítol experimental, les evidències dels diferents grups (estudiants de magisteri, professionals del món publicitari, examinands del nivell superior de llengua i alumnes d'un curs intermedi de llengua) mostren que la creativitat apareix en les produccions escrites i, en conseqüència, es pot avaluar. Tot allò que existeix es pot mesurar, sempre que els instruments d'avaluació estiguin ben definits i es comparteixin amb els participants de l'avaluació els conceptes dels descriptors avaluable, com es féu amb les pràctiques didàctiques.

Les actuacions dels professors que hi participaren reflecteixen que si es tenen les eines necessàries es faran desaparèixer les avaluacions "sense consciència" de la creativitat. Segurament si a les aules es fomentés la creativitat, s'aconseguiria fer l'efecte rebot a les proves certificatives i, en conseqüència, que s'inclogués als currículums educatius de llengües. Això faria que es replantegés l'avaluació de la creativitat a l'ensenyament reglat i no reglat i se li atorgués el valor que li pertoca a l'habilitat que fa que cada text sigui únic, si la tendència cada vegada és més personalitzar l'educació.

L'avaluació s'ha de dissenyar exclusivament per a cada tasca, adaptada als objectius de l'activitat i fent-la conèixer als estudiants i als examinadors, perquè l'anàlisi de dades indica que la clau de l'avaluació és que tots els membres implicats entenguin els conceptes de la mateixa manera. Així quan els estudiants rebin les valoracions poden interpretar els criteris avaluats de la mateixa manera que han estat avaluats. A més a més, entre examinadors la manera d'homogeneïtzar avaluacions també seria que interpretessin els conceptes de la mateixa manera, a partir de formacions i constructes d'avaluacions ben definits. Per tant, segons les pràctiques didàctiques, els professors-examinadors coincidiran en la manera d'avaluar la creativitat si es

basen en uns criteris d'avaluació preestablerts que parteixin de la realitat dels atributs rellevants creatius que s'hagin pogut identificar a les produccions escrites dels alumnes.

Per tant, les dades del capítol IV que s'experimenten al V corroboren que hi ha dues tècniques molt adequades per a l'avaluació de la creativitat: d'una banda, eines que promouen la reflexió i conscienciació de la creativitat (autoavaluació, coavaluacions, retroalimentació del professor, etc.), que permetran potenciar la creativitat. I, d'una altra banda, les eines per aconseguir resultats més homogenis que es farien a partir de rúbriques, pautes numèriques, brífing creatiu o barems en avaluacions puntuals o sumatives.

L'avantatge d'aplicar un instrument d'avaluació durant el procés d'escriptura, com defensaren la majoria de futurs docents enquestats, i de fer-ho només en positiu, permet augmentar la creativitat de les produccions, ja que les retroalimentacions i les reflexions que es reben dels companys i del professor es fan en diferents fases i períodes de temps i des de diverses perspectives. Però només funciona adequadament si les aportacions que s'esperen tenen uns objectius específics. Les retroalimentacions han de ser breus i han de respondre a un objectiu per fer créixer la creativitat dels escrits i encoratjar els alumnes a editar i reelaborar el seu text, a la vegada que preserven i valoren el talent de cada estudiant individualment. A més a més, dels factors culturals, emocionals i socials i de les influències del moment que s'escriu, es revisa, es deixa reposar o es reescriu.

En canvi, els constructes avaluatius numèrics, defensats per més de la meitat dels futurs docents enquestats, són els que avaluen de forma més homogènia la creativitat respecte a un grup, perquè atorguen una descripció a un valor de la creativitat i degraden el concepte segons si s'ha adquirit més o menys. En aquests casos, l'avaluació que permet atorgar una nota de forma flexible acostuma a adaptar-se millor a les interpretacions dels examinadors i aconseguix resultats homogenis entre ells. També s'observen resultats més ajustats entre els membres que participen de l'avaluació si els instruments es creen conjuntament entre estudiants i professors.

En els instruments d'avaluació numèrics és essencial que continguin entre tres i cinc indicadors, segons els resultats de la part experimental i que s'integrin a altres conceptes, es facin per separat o dins d'un concepte global, segons la finalitat de cada tasca. Els ítems que més s'han avaluat a les pràctiques docents coincideixen amb els factors creatius descrits a les creences del capítol anterior, així sembla que hi ha correspondència entre les opinions i les avaluacions d'estudiants i docents.

f) Altres factors que influeixen en l'aprenentatge-avaluació de la creativitat

Al marc experimental descrit anteriorment, els examinadors, professionals de la llengua i de l'art, consideraren creatius els mateixos tipus de textos. Diversos examinadors es posaren d'acord en les notes atorgades a la creativitat, la qual cosa fa evident que el bagatge del professor no influencia, sempre que hi hagi un instrument que reguli les concepcions a avaluar i els examinadors segueixin unes pautes d'avaluació comunes.

Quant als estudiants, sembla que quan tenen actituds (promogudes o no) positives per escriure amb creativitat i s'impliquen a crear el text són més creatius, atès que estan oberts a crear, connectar inputs de diferents tipus, escriure per plaer, sentir-se lliures en la redacció, fer real el destinatari final del text per connectar-hi i poder gaudir d'un temps flexible de producció dins del termini que pot tenir una tasca acadèmica. També els experts i el grup de discussió creuen que la implicació de l'estudiant en l'activitat és fonamental, sobretot s'ha comprovat que se senten bé quan comparteixen el text escrit i aporten un nou valor al coneixement compartit. Sembla que crear textos amb identitat pròpia augmenta l'autoestima dels estudiants, ja que se senten satisfets d'haver estat capaços de fer una composició creativa, la qual cosa només pot manifestar-se si es fa conscient a l'estudiant mitjançant l'avaluació.





VI. Suggestiments per aplicar la creativitat a l'aula de llengua i literatura

«Comprendre l'alumne és probablement la tasca més important a la qual s'enfronta tot professor conscient de la seva funció» (Van Lier, 1991).

Prèviament a la presentació de les conclusions de la recerca, per l'interès professional de la investigadora, es dedica aquest capítol a descriure les aplicacions pràctiques que es poden dur a terme amb els elements implicats en l'avaluació de la creativitat de les produccions escrites. Aquestes orientacions didàctiques, sorgides arran de la recerca, volen facilitar la tasca docent en el desenvolupament de la creativitat a l'aula de llengua i literatura.

El marc d'actuació per al professor aconsegueix amb el cinquè objectiu proposat a la recerca i conté diversos apartats que relacionen l'avaluació de la creativitat amb la didàctica de la llengua i literatura: la manera d'entendre el concepte creativitat, l'estimulació a les aules i l'avaluació en un context d'ensenyament i aprenentatge. Es vol mostrar la creativitat des d'una vessant didàctica com a meta educativa clau que, tal com plantejava Vygotsky (1962), es podria implementar des de l'inici de l'etapa educativa, ja que és una manera de copsar la realitat en l'ensenyament.

Per mantenir-se en el sistema escolar és obligatori dominar l'habilitat d'escriure, però encara no s'aposta per fomentar la creativitat a les produccions escrites, malgrat que sigui una de les habilitats més preuades per la societat actual. Per avançar en aquest sentit, és necessari trencar amb estigmatismes, com ara «l'escola mata la creativitat» (Robinson, 2010), però, sobretot, cal un canvi en l'ensenyament de l'escriptura. S'ha de continuar fent recerca i proveir els actors de l'ensenyament amb formacions i materials per poder integrar amb naturalitat la creativitat a l'aula. «No pretenguem que les coses canviïn si sempre fem el mateix», ja que es pot aprendre a ser creatiu, fins i tot després que el sistema ens hagi fet desaprendre (Arden, 2005).

1. El consens sobre el terme *creativitat*

Els participants d'una pràctica docent han de compartir el mateix concepte d'allò que s'ensenya, s'aprèn i s'avalua, perquè l'entenguin de forma homogènia. En

cada activitat hi ha d'haver un consens de la definició de la creativitat, però no es tracta d'un punt de partida, sinó que el concepte es pot anar construint mentre es fan activitats per desenvolupar la creativitat. El que és imprescindible és que la interpretació sigui la mateixa per a tots els membres que hi participin per tal d'assolir els objectius de la tasca, així com donar a conèixer o pactar els atributs que s'hi avaluen.

Per aconseguir que tots els estudiants que hagin de fer una producció escrita tinguin els mateixos criteris de creativitat, cal que facin activitats per consolidar el concepte de forma homogènia amb tot el grup classe. També el docent hauria de garantir que els estudiants compartissin el mateix punt de partida. Es pot recórrer a fer-los participar en una pluja d'idees del concepte, un qüestionari amb definicions semiobertes o una reflexió de definicions tancades extretes de diccionaris o sorgides d'estudis de recerca¹. El docent ha de vetllar per adequar el concepte en relació a l'aplicació i l'ús que se'n vol fer, de la mateixa manera que s'ha d'adequar a l'activitat proposada i al context social i cultural on es desenvolupa.

Segons els resultats de la investigació, és tan important establir una interpretació comuna del terme *creativitat* per part de tota la comunitat educativa que participa en una tasca, com que el docent pacti una proposta d'avaluació amb els estudiants. Ambdues actuacions són claus pel bon funcionament del concepte. Pot ser de gran ajuda que es faci un estudi de camp a partir de l'anàlisi d'un nombre representatiu de composicions escrites similars que permetin recollir els elements creatius que més apareixen i coincideixen a les produccions escrites i, en conseqüència, que són avaluable. Així el docent pot ajustar l'avaluació (instruments i indicadors) en un context més real.

¹La definició acceptada pels experts, professors i alumnes que participaren d'aquesta recerca és la següent: *La creativitat és l'art de fer un text singular, amb valor innovador i amb un estil personal definit. És una habilitat que es pot fomentar i avaluar a partir de redefinir, replantejar i connectar estructures mentals diverses i crear relacions noves amb elements preexistents que facin del producte final un text original que connecti amb el lector.*



En la recerca s'han obtingut bons resultats de creativitat en les produccions escrites en les quals els estudiants han descrit els criteris de creativitat conjuntament professor o professors i estudiants, ja que permet que ambdues parts entenguin de la mateixa manera allò que s'espera de l'actuació creativa de l'estudiant. Al mateix temps, quan es fa el pacte del concepte i dels indicadors d'avaluació és adequat conèixer les possibilitats creatives d'aquella tasca, el moment més oportú per fer avaluacions de cada indicador i, fins i tot, plantejar-se l'aplicació del procediment d'avaluació.

2. L'estimulació de la creativitat a l'aula

La creativitat és una habilitat que tots els estudiants poden desenvolupar, que no està restringida a una elit minoritària, sinó que es basa en propietats normals de la nostra intel·ligència general (Perkins, 1981). Així doncs, si partim de la base que aprenem tot allò que ens agrada i ens fa sentir bé, segurament els estudiants després de fer un text creatiu i d'avaluar-lo hauran estat conscients, no només del repte d'aprenentatge, sinó que sentiran benestar per haver estat capaços de fer un text singular.

Aquesta sensació és la que transmeten els estudiants en les reflexions posteriors a la participació en les pràctiques didàctiques descrites al capítol anterior. No obstant això, el paper del docent és clau per contribuir a fomentar la creativitat a l'aula. Pot crear tasques acadèmiques que fomentin la creativitat, propiciar un ambient de treball que estimuli la creativitat, fer-la visible a l'enunciat de les activitats que es proposin o definir els moments més idonis per desenvolupar-la, entre altres accions que es detallen a continuació.

2.1. L'enunciat

La consigna que es dona per redactar un text pot potenciar la creativitat, ja que és la porta d'entrada a la motivació de l'estudiant. Segons l'*anàlisi de l'audiència*



(Long, 1980), l'enunciat pot provocar un impacte emocional que motivi l'estudiant a escriure. Animar-lo a crear un producte nou, oferir-li un context real i familiar on pugui aplicar-lo i donar-li llibertat en l'execució poden ser uns bons ingredients per assolir la creativitat en una producció escrita. També els inputs són bons aliats per incentivar la creativitat: dibuixos, fragments de textos, fotografies, etc.

Els resultats de les pràctiques didàctiques suggereixen que el foment de la creativitat passa per fer-ne explícit el valor a l'enunciat, fins i tot de forma evident (per exemple: es valorarà que el text sigui innovador i convidi a la lectura). De la mateixa manera, per facilitar la creativitat està bé que l'enunciat descrigui un propòsit que connecti amb l'estudiant i que les subtasques assegurin l'increment progressiu de dificultat de l'activitat. Les produccions escrites que es proposin han de ser un repte per als alumnes, ja que el cervell està programat per adaptar-se contínuament a les necessitats del context (Bueno, 2016).

A més a més, el destinatari ha de ser fàcilment identificable per l'estudiant, perquè el rol de l'escriptor quedarà clarament definit quan conegui a qui va dirigit el text (marcarà el to, l'estil i el grau de formalitat). Aquest també pot ser un factor que determini la creativitat de l'escrit². De la mateixa manera que el tema, que cal que estigui ben determinat i representi una situació atractiva, quotidiana i interessant per a l'estudiant. És a dir, no es pot proposar escriure sobre un tema en general, sinó que cal acotar el tema i fer imaginar situacions comunes per a l'estudiant que li permetin assumir el rol per produir una composició amb creativitat.

2.2. Els gèneres discursius

Segons les pràctiques didàctiques exposades al capítol anterior, en tots els gèneres discursius es pot desenvolupar la creativitat. Potser més que fixar-se en

²Waren (1993, a partir de Cassany, 1999) distingia tres maneres per analitzar el destinatari: el sociodemogràfic, adreçat a un destinatari col·lectiu i heterogeni; l'organitzatiu, per a destinataris de l'àmbit laboral i administratiu, i el psicològic, dirigit a lectors individuals i propers.



quin tipus de gènere discursiu es fa escriure, s'hauria de determinar el tipus de tasca que s'ha de fer amb creativitat. Sembla que la creativitat vagi més lligada a la tipologia de tasques que no pas al gènere, ja que, per posar un exemple, la creativitat es pot desenvolupar tant en models argumentatius com descriptius. En canvi, no es pot garantir la mateixa creativitat en una tasca d'escriptura de transformació, com podria ser fer un resum, que en una altra que s'hagi d'exposar una opinió.

És essencial que per poder escriure textos creatius, els estudiants disposin de models reals de gèneres discursius i se'ls ofereixin orientacions processuals del que han de fer (planificar, revisar, etc.) quan escriuen un text, segons els resultats obtinguts a la part experimental de la recerca. Per això, el docent s'ha d'encarregar de fer conèixer a l'estudiant el gènere discursiu, ja que només coneixent l'estructura d'un text es pot crear amb originalitat i innovació. Prèviament, però, el professor ha d'haver seleccionat el gènere discursiu que consideri més adient per desenvolupar la creativitat en el tipus d'activitat que es plantegi.

2.3. Els tipus d'activitats

Sembla que cada vegada hi ha més la tendència d'enfocar l'ensenyament a les necessitats de la vida real. En l'escriptura les tasques registratives han deixat pas a propostes pràctiques més usuals de la vida, les quals també inclouen tasques acadèmiques essencials per a la formació continuada. Actualment s'ensenyava a escriure, fins i tot, per pensar i aprendre, però encara hi ha pocs estudis que parlin sobre com integrar la creativitat a l'hora de produir un text. Les pràctiques didàctiques dutes a terme a la recerca indiquen que les activitats que es facin abans de la composició escrita poden augmentar-ne la creativitat.

Per tal de desenvolupar aquesta creativitat a l'aula, el docent s'ha d'encarregar de dissenyar activitats creatives prèvies a la composició escrita i oferir un guiatge individual de les activitats i del procés d'escriptura per promocionar la singularitat dels escrits. També ha de fer que les tasques de producció escrita que proposi

permetin desenvolupar la creativitat. L'alumne ha de gaudir reinventant la realitat mentre el professor li ofereix oportunitats per aconseguir-ho. Així doncs, les tasques, tal com proposà Csikszentmihaly (1998), haurien de ser autotèliques, no imposades pel professor, sinó intrínsecament gratificants, simplement perquè fer-les ja sigui una recompensa.

Per fomentar la creativitat es poden suggerir diverses activitats catalogades amb aquesta finalitat³. En concret, per a l'escriptura n'existeixen, principalment dues: les divisions de problemes (MISM, SCAMPER, CREATES, les sis preguntes, els diagrames mentals), que permeten generar noves idees a partir de preguntes i accions sobre una idea base creada; o els jocs de paraules (les cinc preguntes, el problema al revés, paraules a l'atzar), que fan que cada paraula o frase actuï al nostre cervell com una provocació que genera noves connexions neuronals i dóna noves idees per resoldre un objecte creatiu determinat.

Tot i que existeixen moltes tècniques creatives, fins i tot per generar idees⁴, en les pràctiques didàctiques s'ha vist que no és necessari o essencial que s'hagin d'aplicar per aconseguir que els estudiants produeixin textos escrits creatius. Hi ha altres tàctiques per provocar la creativitat, tot aprofitant l'entorn, que poden ser més efectives, com ara utilitzar els referents culturals com a estímuls. La connexió amb altres disciplines a partir de diverses fonts (museus, rutes, exposicions, revistes, etc.) o les eines de reflexió (la llibreta, sleep-writing, quadern col·lectiu d'anotacions, portafolis d'imatges) poden ser uns bons aliats

³Hi ha diverses mecàniques d'activitats per divulgar la creativitat, com ara les associacions rendes (les variants serien l'analògica, la sinèctica i la biònica) són una manera d'augmentar el coneixement i la imaginació; les llistes d'atribucions (connexions morfològiques forçades, sistemes de ponderació, anàlisi morfològic o caixa de Zwicky) formulen solucions a un problema plantejat; les personificacions (personal o els "sis barrets") estimulen la producció de somnis fantàstics i obtenen les fonts del món interior de cadascú i de l'inconscient col·lectiu.

⁴Hi ha el mètode Delfos que gestiona l'exposició del pensament lliurement en grup per oferir diverses respostes d'un problema; el brainstorming o les pluges d'idees (clàssic, anònim, mètode 6-3-5), creat per Osborn (1938), que és una generació d'idees en grup on la quantitat és la base de la qualitat i s'estimula la utilització i transformació de les idees dels altres; el tribunal (ulls nets, el defensor de la idea, advocats i fiscals, discussió 66) que provoca els participants perquè a través del diàleg o la discussió es facin brotar noves idees.



per generar creativitat. El coneixement cultural compartit farà que s'estimuli la creativitat en un context determinat.

Per exemple, si es vol fer un escrit relacionat amb els animals, es podria anar a visitar el Museu Blau, portar revistes a l'aula sobre animals, penjar a l'aula alguns pòsters d'investigacions sobre el tema, convidar algun especialista a parlar sobre un tema relacionat que pugui aportar informació nova i proposar alguna projecció de quadres abstractes que puguin inspirar aquest tema. Es podria fer un dibuix col·lectiu abstracte i que haguessin de seleccionar-ne un tros que els fes pensar en algun animal i fer la redacció a partir d'aquí. O fins i tot, fer que les pròpies creacions dels estudiants siguin els referents culturals. Llegir textos de companys els permetria veure un model de gènere discursiu d'allò que han d'escriure, i els podria servir per escollir un dels personatges per incorporar-lo en la seva producció.

També la manera d'escriure determina la creativitat de la tasca. A l'estudi de casos pràctics del capítol anterior s'observa que l'escriptura individual i la col·laborativa aporten coses diferents. Les interaccions a l'aula poden estimular la creativitat, ja que l'ús escrit és una herència cultural que l'individu adquireix en societat, a través de la interacció amb membres de la seva comunitat lingüística. Tot i així, les produccions escrites sempre porten implícites les lectures que l'estudiant ha fet o els diàlegs amb diverses persones, de manera que encara que es faci en soledat, sempre és una tasca que indirectament implica moltes relacions, condicionades per les vivències i les creences de cada estudiant.

De fet, escriure confereix el poder d'influir en el món i de créixer com a estudiant, i en definitiva, com a persona, ja que els redactors aprenen sobre ells mateixos i sobre el seu món i comuniquen les seves percepcions als altres. En qualsevol cas, el model de suport dins l'aula pretén afavorir que es dissenyin activitats en les quals el professorat treballa al costat del seu alumne i hi interactua. Cal que es plantegin com un repte per a l'alumne, que es corresponguin al nivell i que siguin progressives i motivadores (en el cas que n'hi hagi més d'una).

En definitiva, les activitats que es proposin amb la finalitat d'escriure un text creatiu, de la mateixa manera que els instruments d'avaluació, han de ser realistes, familiars, significatives, rellevants, contextualitzades i transparents. Per tant, han de permetre que l'estudiant es pugui autoregular en el procés creatiu, i que li permeti conèixer el seu rendiment com a estudiant. En cas contrari, poden rebaixar la creativitat. S'ha d'evitar la insistència inflexible en la resposta "correcta" i/o en la manera "correcta" de trobar-la.

En aquest sentit, cal defugir d'actituds de docents o estudiants que impliquin una expressió d'impaciència o de menyspreu per la persona que dona la resposta inesperada. Totes les propostes tenen algun mèrit, s'ha de tenir voluntat per analitzar la resposta i destacar-ne els trets positius, encara que s'hagin de contextualitzar en circumstàncies diferents per donar-li un ús més òptim. Tant si l'aula és de primària com d'universitat o d'una escola de formació d'adults, aquestes actituds del docent poden tallar els principis de la creativitat, perquè danyen l'autoconfiança de la persona, els seus impulsos per qüestionar-se coses i la construcció del discurs creatiu.

3. L'avaluació de la creativitat

Com afirma Marina (1992) «puc crear un idioma quan posseeixo els automatismes necessaris, en cas contrari només balbuceo». Per això, l'avaluació de la creativitat s'ha de correspondre amb la formació. Per valorar l'aplicació de l'avaluació en la creativitat, tant els docents com els estudiants l'han d'entendre com un mecanisme que permet conèixer la situació real d'aprenentatge de l'alumne. Contribueix a determinar el grau en què s'han assolit els objectius en funció del projecte. A més de ser una eina d'orientació formativa per a l'estudiant i de reflexió docent per al professor.

«Mitjançant l'avaluació, hom pretén observar l'evolució dels estudiants en l'apropiació de coneixements tant pel que fa als conceptes com als procediments i les actituds i, paral·lelament, hom aspira a obtenir dades sobre l'adequació del procés d'ensenyament seguit. Aquest enfocament implica tenir en compte, a més de la competència i el progrés dels



alumnes, altres aspectes com ara la relació entre professor-alumne, la motivació i les actituds de participació, la dinàmica del grup classe, la selecció, la prioritat i la seqüenciació dels continguts o els mètodes emprats» (Ballester, 2007).

L'avaluació de la creativitat s'adapta a cada tasca, amb la intenció de fer conscient a l'estudiant de les "peces d'autor" que crea per oferir-li informació que li permeti fer millorar o avançar la seva obra a partir del reconeixement de les qualitats del producte. No es tracta, doncs, d'avaluar la creativitat per destacar els escrits més creatius, sinó que l'avaluació de la creativitat ha de tenir una funció valorativa i de reconeixement que serveixi per desenvolupar i posar de manifest la creativitat de cada estudiant.

Les diverses activitats exigeixen un tipus d'avaluació concreta, segons la justificació i la funció que es vulgui atorgar a l'acte d'avaluar, ja que cal donar comptes de les perspectives per interpretar els resultats. Els instruments d'avaluació emprats a les pràctiques didàctiques del capítol anterior mostren que la creativitat es pot avaluar amb qualsevol tipus d'avaluació. En funció d'això, s'han d'establir els criteris de valoració que es volen adjudicar a cada pràctica (i aquells que han de tenir preferència), els indicadors o categories adaptats a l'instrument d'avaluació i l'escenari on es volen aplicar.

Avaluar la creativitat, la capacitat per excel·lència del segle XXI, no vol dir atorgar-li una nota a un escrit, sinó que el concepte s'adapta als nous temps, atès que cap pràctica didàctica té sentit sense pensar en els estudiants, i implícitament, en el context i la societat en què viu. Actualment, els alumnes, residents d'Internet, creen, revisen, valoren i intercanvien escrits contínuament, són alhora consumidors i creadors de continguts, per la qual cosa els escrits esdevindran una conjunció d'interaccions fruit del sistema on transcorre l'escrit, i, en conseqüència, l'avaluació en quedarà determinada. Així doncs, l'avaluació s'entén com a part del procés educatiu que serveix per avançar en l'aprenentatge o el foment de la creativitat i que permet a l'estudiant conèixer-se com a escriptor individualment i com a part d'un grup.

3.1. L'avaluació certificativa

Queda clar que la creativitat apareix als textos dels estudiants i que és un valor en alça a la nostra societat, la qual cosa es reflecteix a les avaluacions acreditatives, ja que comencen a incloure-la tant a les proves de la DGPL com de la CIFALC, com s'ha vist a la tercera pràctica didàctica. Aquest fet indica que s'ha incrementat l'interès per formar estudiants que puguin crear textos únics.

No és estrany, però, que costi més avaluar la creativitat que no pas definir-la o comprendre-la. No es tracta d'un terme fixat com podria ser l'ortografia, sinó que és un concepte abstracte que apareix relacionat amb altres paràmetres que s'avaluen en les produccions escrites. Els resultats presentats a l'anterior capítol fan intuir que integrar la creativitat amb la resta d'aspectes que hi tenen relació, a més de normalitzar el terme en els barems, fa que sigui més entenedor i fàcil d'interpretar.

Dels quatre estudis de casos de les pràctiques didàctiques es desprèn que els instruments amb escales numèrics són els més adequats per avaluar la creativitat. Per homogeneïtzar les avaluacions dels examinadors es poden proposar entre tres i quatre bandes (A, B, C i D) ben definides amb dos valors per cada opció (A i A-, B i B-, C i C- i D i D-). És important que hi hagi un punt de tall que distingeixi bé les produccions escrites que es consideren creatives de les que no. La clau de l'avaluació és que l'instrument d'avaluació sigui adequat a la tasca i que els indicadors estiguin ben descrits i siguin interpretables per la comunitat educativa de la mateixa manera. Cal que els avaluadors es formin per unificar criteris i que els estudiants els coneguin i integrin per identificar-los de la mateixa manera.

Tant si es decideix integrar el concepte de la creativitat amb altres conceptes com si es tracta com un concepte aïllat, l'anàlisi de les pràctiques didàctiques suggereixen que més de cinc paràmetres relacionats amb la creativitat sobrepassaria el límit d'atenció d'un examinador en situació d'avaluació. En el cas de les avaluacions globals es pot valorar integralment i completament el



discurs de l'alumne amb l'objectiu d'obtenir un coneixement i una comprensió més completa de la realitat. En certs moments, la parcial, que focalitzi en un aspecte concret de la creativitat pot ser molt útil i recomanable, ja que té una major viabilitat de realització (és més senzill i menys costós planificar paulatinament la valoració de cada component).

Per avaluar una composició escrita pot ser molt productiu disposar d'examinadors interns i externs, ja que poden aportar informacions diferents. Els externs tenen percepcions més objectives i fiables. No han participat en el procés de creació de la prova o de l'activitat, però fan l'avaluació a partir d'uns barems que els han ofert en una formació per unificar criteris d'avaluació de la tasca. En canvi, els interns, els quals han dissenyat l'instrument d'avaluació i ells mateixos l'apliquen, tenen dades permanents sobre el procediment, la qual cosa els permet realitzar modificacions si hi ha algun element o criteri que no ha funcionat.

3.1.1. Una proposta d'avaluació certificativa

La proposta sorgeix de les diverses pràctiques analitzades a la recerca, però es basa també amb els barems de la DGPL i la CIFALC. Tot i que els barems variaran segons el context i el tipus de tasca, s'exposa una mostra per exemplificar la idea d'avaluació certificativa de la creativitat. Es proposarien quatre valors amb dues variables cadascun (A, A-, B, B-, C, C-, D i D-) amb una progressió ben definida. En concret, A i B serien els valors que inclourien mostres de creativitat de les produccions escrites i C i D descriurien mostres que no són creatives. Per tant, hi hauria dos valors per determinar si hi ha creativitat o no a les produccions escrites i també dos valors en cada un d'aquests per unificar criteris d'avaluació entre examinadors.

La creativitat es valoraria a *acompliment de la tasca* i *sofisticació lingüística* amb quatre indicadors, ja que com s'ha vist a les pràctiques didàctiques els examinadors poden identificar-ne de tres a cinc per cada concepte. A l'acompliment de la tasca es reflectiria la creativitat amb l'originalitat en l'enfocament, la connexió amb el lector i l'estil de l'autor. I a sofisticació,



l'embelliment i l'originalitat del llenguatge per fer-lo atractiu, suggeridor i amb ganxo.

Així els diversos conceptes es podrien valorar en global, amb un marge en els conceptes, ja que, per exemple, al primer pot ser que tingui més mostres d'estil que d'originalitat. Però es faria una valoració del concepte en general. A continuació es mostra com podria ser la primera banda dels barems, només exposant el concepte de creativitat, seguint els criteris de la DGPL:

	A	A	B	B	C	C	D	D
		-		-		-		-
Acompliment de la tasca	- La implicació en el lector és positiva: el resultat és atractiu, el text desperta curiositat i implica el lector; el títol i la reflexió conviden a la lectura. - La veu de l'autor hi apareix de manera subtil i atenuada, fins i tot amb elegància							
Sofisticació lingüística	- Usa un lèxic acurat i precís, variat, atractiu i amb grapa. - Sap combinar tecnicismes, cultismes i expressions col·loquials per donar originalitat al text segons el seu propòsit.							

3.2. L'avaluació formativa

El fet que els estudis sobre creativitat no s'hagin centrat en l'avaluació fa que no es disposin d'instruments específics per avaluar-la. Però sí que els instruments que existeixen es poden adaptar per incloure-la. Es poden fer pautes d'autocontrol, rúbriques d'avaluació, contractes didàctics o portafolis relacionats amb la creativitat. També es pot recórrer a l'observació i a la retroalimentació per part del docent o d'altres estudiants. Fins i tot l'estudiant pot fer autoavaluació amb un qüestionari d'avaluació que li permeti reflexionar sobre allò que ha après de la creativitat, les facilitats o dificultats amb les quals ha ensopogat i la seva valoració sobre l'esforç que ha realitzat, entre d'altres.



Existeixen nombrosos instruments per implementar a les classes de llengua i literatura, des dels qüestionaris sobre coneixements previs, passant per l'observació del treball diari a classe i l'anàlisi de les interaccions a l'aula fins a la valoració de les produccions i de les tasques realitzades a classe (completades o no), sense descartar els controls de tipus puntual. Aquests instruments poden servir per mesurar la creativitat, adaptats al tipus de text o discurs, amb la funció de valorar (quan es tracta d'avaluar un text en diferents fases) o de mesurar (si es tracta dels criteris avaluatius que apareixen als barems d'una prova de llengua).

La reflexió contínua del que es fa i el registre oportú de la informació que s'obté són elements indispensables per oferir una avaluació personalitzada. Segons el pes que es vulgui donar a cada concepte de la creativitat, farà que els resultats siguin més òptims. Durant el camí (procés educatiu) és pot aprendre i avaluar, tot i que el context social i cultural ho condicionarà. És a dir, es podria oferir una avaluació multidimensional (en el sentit que cal avaluar coneixements, habilitats, capacitats i estratègies cognitives i metacognitives), continuada, contextualitzada i col·laborativa que permetés proporcionar un retorn de la valoració de l'actuació de l'alumne (amb un esperit orientador).

També a l'avaluació de la creativitat s'hi ha d'incloure una avaluació criterial (Popham, 1980), com a proposta d'avaluar individualment cada aprenent en funció d'uns criteris establerts prèviament. S'evita el risc de comparació i que es vegi afavorit o perjudicat segons el nivell en què es troba cada alumne. És interessant combinar aquest tipus d'avaluació amb la ideogràfica. A partir de les capacitats personals de l'alumne s'han d'individualitzar les seves actuacions per després fer valoracions del seu rendiment i progrés en funció de les expectatives previstes (o el nivell) i respecte a la resta d'alumnes.



3.2.1. Una proposta d'avaluació formativa

Després de les diverses pràctiques de la recerca, sobretot a partir dels resultats de la pràctica didàctica dos de la recerca, es dedica un apartat a definir una eina destinada a avaluar la creativitat durant el procés d'escriptura: el brifing creatiu. Es tracta d'una guia per desenvolupar la creativitat del text que l'estableixen l'estudiant i el professor conjuntament mitjançant un pacte en una entrevista per sentir-se part responsable de l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació. En aquesta eina es preveu recollir els elements avaluatius en diferents moments, però sempre amb la premissa que l'estudiant té llibertat d'acció.

En un inici es recomana conèixer les dades sobre la situació de partida de l'estudiant, mitjançant una anàlisi i una avaluació diagnòstica. A continuació, es reflexiona sobre el text escrit creatiu a través d'un diari reflexiu (avaluació processual i formativa). Finalment, s'anoten els comentaris de l'avaluació de la creativitat en el producte final, no només valorant la composició final, sinó el producte durant el procés i el punt de partida de l'examinand, que també queden recollits al brifing creatiu, com tots els elements que hi són implícitament.

El brifing és una llum, el punt de referència que tenen els professors i els estudiants durant l'escrit. Seria un instrument d'avaluació formativa de la creativitat equiparable als barems que es poden utilitzar a les avaluacions certificatives. Tot ha de respondre al que s'ha descrit al brifing. Ha de ser el punt de partida i també el d'arribada del discurs. I ha d'incloure allò que els altres escrits no inclouen, la part que permet entendre la producció en un context, perquè constantment els professors i els estudiants han de ser conscients de la relació entre allò que s'ensenyava i el que s'aprèn. Per això, el format del brifing creatiu pot ser una llibreta, carpeta, blog, pàgina web, etc., en paper o digital, que contindria els següents apartats distribuïts per fases:



Fase 1. Il·luminació. El professor entrega a l'alumne la documentació següent que haurà d'haver preparat per a cada activitat:

— Enunciat de l'activitat. Descripció de l'activitat i tasques o subtasques que s'han de realitzar. L'enunciat ha d'incentivar la creativitat i ha de descriure les activitats que es realitzaren anteriorment per fomentar-la (exposicions, activitats creatives, etc.). A més a més, es recomana que es descriguin els punts forts de creativitat que es poden treballar a l'activitat en concret.

— Especificacions de l'activitat. És un document que conté els objectius de l'activitat, l'espai on es pot fer, el temps que s'hi pot dedicar, el context social, històric i cultural i qualsevol altre element que pugui condicionar l'escrit. El professor suggerirà unes orientacions, les quals hauran de consensuar-se amb el grup-classe.

— Itinerari d'aprenentatge i avaluació. Es dissenyarà per a cada estudiant en relació als objectius de l'activitat i del nivell d'adquisició de la creativitat del grup-classe. Es tindran en compte tots els punts que s'han descrit anteriorment, els quals han de ser acceptats per l'alumne i el professor en el contracte creatiu a l'inici de l'activitat. En aquest pla de formació caldria que hi haguessin els continguts que es treballaran i el sistema d'avaluació. També s'haurien d'oferir eines com ara models del tipus de gènere discursiu que treballaran i bibliografia per consultar durant l'activitat.

Fase 2. Motivació. L'aprenent després de rebre tota la documentació de l'activitat haurà de fer dos documents que s'inclouran al brífing creatiu:

— Implicació a l'activitat. S'ha de descriure el vincle emocional de l'alumne respecte a allò que escriu, la privacitat i la col·laboració que vol tenir en l'escriptura, la decisió per fer aquell tipus de text, i qualsevol informació que reflecteixi l'actitud que pren l'estudiant respecte la tasca didàctica. És el moment en què l'estudiant ha de triar com escriurà per poder planificar allò que vol fer i no basar-se en el que els altres esperen que faci. Segons aquesta descripció, el



professor ha de fomentar i respectar la privacitat i col·laboració en l'escriptura. I s'ha d'encarregar de buscar el clima emocional a l'aula i la tolerància, i estimular la curiositat lingüística i creativa.

— Estratègies creatives. S'han de descriure els punts que es faran servir per crear un text creatiu i que alhora serviran com a indicadors d'avaluació (fase 4). L'estudiant ha de definir les estratègies creatives que vol utilitzar i ha de pensar en el lector i els beneficis que aquest obtindrà quan llegeixi el text i la manera com es farà evidència d'això. També ha d'escriure el resultat que s'espera de cada estratègia (amb l'objectiu de fer avançar el discurs en la direcció desitjada), tot i no ser una informació tancada, ja que es pot modificar en qualsevol moment del procés de creació. Aquest podria ser-ne un exemple:

	Estratègia 1	Estratègia 2	Estratègia 3	Estratègia 4
Creativitat	Utilitzar un to proper	Títol	Manera d'explicar la història	Format del text
Pensament del lector Competència social o cultural	És un relat molt personal	És atractiu, em ve de gust llegir-lo	Provoca sensacions	És original en la forma
Benefici	Arriba al lector	Convida a llegir	Desperta sentiments	Sembla diferent
Evidència	Escriuré en primera persona	Títol original	Idees noves	Distribució del text innovadora

De dalt a baix del quadre, la primera fila del quadre es dedica a la creativitat, per tal que l'alumne escrigui allò que creu que farà que el seu text sigui creatiu. Després el missatge que es vol transmetre al lector. I a continuació, ha d'escriure els beneficis, és a dir, arguments que demostrin que és un text creatiu. I les evidències, els trets creatius que hi ha al text. De cada apartat cal que es puguin preveure diverses estratègies per dur-ho a terme. Però abans els alumnes ho han d'haver exposat i planificat, perquè el brífing creatiu tingui sentit, ja que les estratègies tenen repercussions a l'avaluació.



Fase 3. Pacte. Tota la documentació anterior haurà de quedar recollida, perquè haurà de ser consensuada pel professor i l'alumne a partir del contracte creatiu. Aquest acord establert entre l'alumne i el professor ha de contenir tota la documentació anterior i l'entrevista ha de servir per consensuar-la.

Fase 4. Creació. A partir del pacte s'iniciarà el procés creatiu del producte que consta dels punts següents:

— Procés creatiu. Per poder fer un seguiment per fases del producte, es pot demanar la implicació de docents i estudiants. Els membres implicats en l'activitat didàctica poden escriure un diari de seguiment de l'avaluació inicial, medial i final. Es pactarà com es vol escriure aquest diari, pot ser una paraula que defineixi com s'ha sentit l'estudiant en cada fase, una frase que resumeixi allò que destacaria com a creatiu del text en cada punt del procés creatiu, etc.

— Interacció. Els estudiants que no vulguin compartir la tasca, han de poder trobar un lloc a l'aula per llegir o empapar-se d'altres influències que puguin ampliar o modificar la visió del text que escriuen. En canvi, els alumnes que ho desitgin han de poder intercanviar opinions sobre el producte que han creat, o entre estudiants d'una mateixa classe o de classes de nivells diferents, o fins i tot, convidar algun autor per fer-lo participar de la composició. No cal que siguin escriptors, es poden convidar a persones que mantinguin alguna relació amb el tipus de text que han hagut d'escriure.

— Instruments de mesura. El professor proposarà l'instrument de mesura més adequat per al tipus d'activitat i l'alumne haurà de conèixer-lo, familiaritzar-s'hi i acceptar-lo. També el docent ha de garantir la retroalimentació durant el procés, la qual s'ha de basar en la tasca, no en la persona i s'hauria de fer en un temps immediat i de forma breu (*feedback prompt*) per ajudar a desenvolupar o provocar la creativitat. L'avaluació ha de ser l'ajuda perquè l'alumne pugui aprendre, ha de servir perquè millori en l'aprenentatge i l'instrument ha de ser la mesura per conèixer el desenvolupament del procés creatiu. L'avaluació

compartida i formativa ha de disposar de diversos instruments d'avaluació (diari, carpeta digital, etc.) per a l'adquisició de competències.

— Indicadors d'avaluació. S'analitzaran els indicadors descrits a la fase 2 que són els pactats per treballar la creativitat. Es poden haver modificat si ho ha exigint el procés creatiu. I seran els descriptors que es valoraran a la fase 5.

Fase 5. Reflexió. Quan el text estigui acabat, i en diferents moments de la composició escrita, l'estudiant i el docent valoraran els factors creatius.

— Revisió. S'ha de lluitar perquè els estudiants no tinguin por de la reformulació o l'experimentació i no pensin que poden desvirtuar el contingut o afegir-hi errors, ja que com proposà Robinson (2014), «si no estàs disposat a equivocar-te no arribaràs a res creatiu». Per això, es recomana que se facin revisions creatives, com les que proposen Frank i Wall(1997):

1. Llegeix allò que has escrit. Llegir és receptivitat activa i ser creatiu, sobretot si tu ets el primer lector per donar-te una experiència directa de la teva història. «El primer impuls serà precipitar-te a ratllar. No ho facis! Limita't a llegir fins al final».

2. Durant la lectura busca aspectes interessants del llenguatge. En quin moment has tingut ganes de plorar? Quines frases t'han fet vibrar? Està bé que en la lectura es subratllin significats, elements que facin vibrar, irritar, intrigar, que emocionin. Com deia Francis Bacon «Jo no dibuixo, simplement començo fent tota classe de tasques. Espero que es produeixi el que anomenen l'accident: la taca amb la qual puc començar a pintar».

3. Llegeix en veu alta. És una de les millors maneres de captar el ritme i la forma d'una història, de detectar frases que ens facin perdre el fil de la història.

4. Els quatre correctors interns que posseeix el cervell:

* El que corregeix el conjunt de la història. Visió global de tot el text.



* El que corregeix les oracions. Un músic del llenguatge, un mestre de l'estil, detecta la rigidesa d'una frase, passatges monòtons, estructures gramaticals repetitives.

* El que corregeix detalls. S'usa una lent d'augment, apareix quan la història està força acabada. S'assenyala uns quants errors de lògica i coherència.

* El corrector impostor. El nostre crític intern.

— Identitat del producte. Es tracta que l'estudiant escrigui un text explicant els aspectes creatius de la seva composició. Aquest escrit es pot fer en diferents moments del procés per tenir avaluacions comparables al final.

— Assoliment. El docent ha de descriure el grau en què s'ha adquirit cada concepte descrit. Es tracta de comparar l'objecte que s'ha d'avaluar amb els estàndards proposats per aquella activitat.

4. L'entorn d'aprenentatge

L'aula (o lloc on es produeix el clima per escriure amb creativitat) és un dels elements claus per desenvolupar la creativitat dins del sistema educatiu. No només cal respectar el ritme de cada estudiant i assegurar-se que s'atorga suficient temps perquè l'estudiant pugui ser creatiu, sinó que cal garantir un espai físic i emocional per potenciar aquesta habilitat. Es tracta de proporcionar un lloc adequat per desenvolupar la creativitat segons la tasca que es demani, la qual cosa moltes vegades pot implicar fer alguna activitat a l'aire lliure, decorar o posar música a l'aula, entre altres. L'espai ha de permetre que l'estudiant trobi l'ambient adequat per deixar fluir intrínsecament la creativitat, amb un espai compartit o individual.

Malgrat que el gust per l'escriptura amb creativitat pugui traspasar l'horari escolar, hi ha d'haver espai a l'aula per poder fer allò que l'estudiant voldria fer en el seu temps d'oci. Tot indica que el concepte d'aula més comú, un espai amb taules i cadires enfocades a la pissarra, no és el millor lloc de producció

(Grisaleña, 1994). Caldria extrapolar el model que segueixen les escoles d'educació infantil i primària per ambients, però adaptades als estudiants adults. En aquest cas, es podria construir un espai a l'institut, a l'escola d'adults o a la universitat, que representés també un lloc d'oci per escriure i fomentar la creativitat, que s'habilités amb aquesta funció i que no fos exclusiu de cada classe, sinó que fos un espai compartit de cada centre.

En aquest espai es podria disposar de diferents àrees que permetessin treballar segons les necessitats o interessos de cada alumne. Per exemple, hi podria haver un racó que simulés una biblioteca, un espai destinat a la lectura que fos una platja, un altre dedicat a la interacció que fos una barra de bar o un punt de trobada amb una taula rodona o sofàs per convidar a la tertúlia. Es podrien compartir vivències entre estudiants o convidar escriptors o altres estudiants amb l'objectiu de fer retroalimentacions de l'escrit de cada alumne. També hi podria haver un espai dedicat a les exposicions temporals, un altre al visionat de vídeos de lectures en veu alta, un altre a la creació individual (amb fitxes de reflexió que podrien consultar després els seus companys) i un espai de tallers amb convidats d'altres disciplines o d'altres centres que presentessin propostes creatives sorgides de les aules.

La decoració es podria treballar amb altres disciplines o entre escoles. També es podria demanar la participació d'institucions culturals o d'entitats del barri. Convindria establir moments específics dins dels horaris escolars per a les activitats d'escriptura creativa o d'escriptura en general, però que l'espai de creació restés obert tot el dia. La tasca de seguiment i avaluació es podria fer a la mateixa aula, o bé, a l'espai habilitat per a la creació, a través d'un voluntari que fos estudiant i un altre professor.

En centres educatius d'alguns països, ja es disposa d'espais dedicats a la creació. En el cas d'Escòcia, la Room 13 és un espai on els estudiants hi poden anar sempre en hores lliures o de classe, si tenen el permís del professor. En aquest espai s'ensenyen capacitats relacionades amb la creació artística i amb el món empresarial, per aprendre a ser emprenedors i innovar. En aquest cas



l'aula es gestiona per un equip d'alumnes elegits democràticament que contracten un artista resident. Les idees claus de la Room 13 són la integritat i la individualitat, les quals es materialitzen i s'expressen a través de la formació. Fer un model similar per garantir un espai per a la creació de l'expressió escrita o oral seria essencial per desenvolupar la creativitat.

Un altre projecte que fa més d'una dècada que funciona a les escoles de Bath (Anglaterra) és el 5x5x5=creativity. La principal característica és la realització de projectes artístics conjuntament entre una institució cultural, una institució artística i un centre educatiu. Fomenta el pensament creatiu a través de l'avaluació en aspectes essencials de l'aprenentatge durant el currículum, de les habilitats socials i personals, de la millora de l'aprenentatge i de la motivació de la resolució de problemes.

També el model de lectura de Suècia és engrescador, ja que ofereix als estudiants que han acabat la feina anar a llegir a una aula dedicada a la lectura amb sofàs i taules o bé quedar-se a l'aula i triar una lectura. Així la idea no és que hagin d'encabir la matèria sigui com sigui, sinó que hauríem d'agafar la idea de premiar amb escriure, i potser les lectures que hi hauria d'haver a la sala d'escriptura haurien de ser els textos creatius que han fet els companys. De ben segur seria un bon incentiu per escriure i per llegir discursos creatius.

Els punts en comú d'aquests projectes són l'elecció i el control de l'aprenentatge per part dels alumnes que serien transferibles a l'escriptura. També tenen en comú que disposen d'un espai i un temps concrets per desenvolupar les idees, amb la col·laboració de tota la comunitat educativa. Així la funció del professor és la d'acompanyar l'alumne i oferir-se confiança mútua, ja que es pretén garantir que l'alumne senti que els experts (professors) confien en ell i li donen l'oportunitat de ser el principal protagonista del seu aprenentatge (i el pot definir).



En resum, és una proposta per practicar l'escriptura de forma real i viva, i fer que l'aprenentatge tingui coherència amb l'avaluació focalitzant-lo amb l'evolució de cada alumne. La idea és que l'aula no només formi bons professionals, sinó que sigui garantia de fomentar el creixement personal. Reivindiquem el treball creatiu a l'aula, entenent que no hi hauria d'haver matèries específiques per fer textos amb creativitat, sinó que s'hauria de poder treballar des de totes les assignatures, segons els interessos de cada estudiant. L'aula hauria de ser el centre d'investigació on fluïssin les actuacions d'aprenentatge, ensenyament i avaluació pactades pels professors i alumnes que permetessin aprofundir en diferents àrea del coneixement.

5. El grup-classe

No és cap novetat que la dinàmica de grup pugui afavorir la creativitat, o qualsevol aprenentatge, ja fa temps Follett (1924) anunciava en el "pensament circular" que la cohesió entre els membres del grup i la compenetració amb el professor pot fer augmentar la creativitat dels estudiants. Parafrasejant a Cornella (2015), perquè funcioni bé la xarxa dels aprenents hi ha d'haver pacte, el grup s'ha de conèixer bé per aportar i connectar amb la resta. Per incentivar la creativitat, es necessita crear bona comunicació, confiança, acceptació per part del grup, integració grupal, compromís amb uns objectius comuns, actuació en una mateixa direcció i clima adequat.

Segons Ianes, Celi i Cramerotti (2003), la identitat es desenvolupa i es modifica a partir de les interconnexions de quatre dimensions bàsiques, les quals són totalment aplicables a la creativitat: autoestima, autoeficàcia, atribucions i valors, objectius i motivacions. D'una banda, l'autoeficàcia, que és la percepció que la



persona té sobre les seves possibilitats d'aconseguir l'èxit en una tasca, el seu sentiment de competència, de poder-se'n sortir. Els efectes d'un bon sentit d'autoeficàcia apareixen en la persistència davant la tasca, en la capacitat d'esforç o en la capacitat de ser autònom i creatiu. I d'altra banda, l'estil d'atribució que és com l'alumne creu que allò que ha fet o que ha passat té relació amb la seva feina i amb la seva pròpia actuació. És la valoració que fa espontàniament sobre la seva pròpia responsabilitat en les coses que li passen i els resultats que aconsegueix.

El professor ha de vetllar per proporcionar benestar a l'estudiant quan escriu un text i vol fer-ho amb creativitat, a part del coneixement que té de l'estudiant, com defensa Huguet (2006), té el deure de saber quins són els seus interessos, les seves motivacions i preocupacions més enllà de l'escola per tal de trobar activitats que el motivin a escriure amb creativitat. També d'identificar les barreres que l'alumne troba dins l'aula i dins l'escola relacionades amb l'aprenentatge de la creativitat i la participació per poder-hi incidir i proposar-li les modificacions pertinents. Aquestes barreres poden provenir del mateix alumne, però també del context on es troba, de la mateixa metodologia d'ensenyament, de l'organització de l'aula o de la dinàmica de grup.

Com proposa González Quitian (2006), l'estudiant ha de tenir el paper protagonista i constructor en els processos de formació i aprenentatge. I l'educador ha de ser el pensant-creatiu (Gervilla, 2003), dinamitzador, facilitador, acompanyant i gestor d'ambients que enriqueixi, construeixi i provoqui l'acte creatiu, a partir d'un clima d'aprenentatge, reflexiu i productiu per al grup. Cal apostar per un aprenentatge autoiniciat per l'alumne, és a dir, que la situació d'aprenentatge no sigui autoritària. Així s'estimularien els processos intel·lectuals creatius (noves relacions entre les dades, imaginar i elaborar solucions, etc.), la flexibilitat intel·lectual (nous significats en materials familiars) i es posposarien els judicis (treure importància als errors i presentant-los com a oportunitats per a l'aprenentatge).



A més a més, Gervilla (2003) proposa altres característiques que ha de reunir un educador creatiu que poden ser aplicables al foment de la creativitat: ha de promoure la flexibilitat intel·lectual de l'alumne, estimular-lo a autoavaluar els seus avenços individuals i el seu rendiment i despertar-li la sensibilitat per voler conèixer sentiments i estats d'ànims d'altra gent. Es plantegen altres consells com que el professor apreciï el rendiment dels alumnes (prendre's seriosament les preguntes dels alumnes), els doni l'oportunitat de triar materials, eines, conceptes, idees i estructures i tingui capacitat per vivificar l'ensenyament. Per tot això, és necessari que l'alumne s'eduqui amb tolerància per a la frustració i

que sigui capaç d'acceptar fracassos, amb l'objectiu d'esforçar-se per identificar-se com a estudiant.

Així mateix, López Martínez (2001) descriu altres trets del professor creatiu que considerem destacables, com el reconeixement i la recompensa de les manifestacions creatives dels alumnes, la qual cosa implica motivar-los quan es trobin desanimats o no confiïn en les seves pròpies possibilitats, i fomentar la comunicació i l'intercanvi. El docent que potenciï la creativitat ha d'assessorar a la classe de forma individualitzada, empatitzar amb l'estudiant i fomentar la participació col·lectiva, per tal que tots els alumnes s'impliquin en els textos dels seus companys.

En definitiva, cal que el docent creï un clima relaxat a l'aula, realitzi una planificació flexible i adaptada als alumnes que sigui a llarg termini i que permeti als alumnes desenvolupar les habilitats (originalitat, elaboració, fluïdesa, enginy, etc.) i les actituds (tolerància, curiositat, independència, sensibilitat, etc.) relacionades amb la creativitat. També el professor ha de fer preguntes estimulants per motivar l'estudiant a ser creatiu, oferir-li revisions del text amb retroalimentacions i proporcionar-li estímuls perquè busqui noves relacions, transformi la informació coneguda per a nous usos i construeixi coses noves sobre allò conegut.



En conseqüència, l'estudiant disposaria de les condicions per escriure amb creativitat i prendria consciència del que pot arribar a escriure individualment o amb grup, i de l'aprenentatge durant el procés. Però alhora és important ensenyar als alumnes la seva part de responsabilitat en l'acte de crear i també el rol que assumirà el professor. Cal que el docent faci sentir a l'alumne protagonista del seu aprenentatge (que el pugui dissenyar i gestionar) i que se senti acompanyant durant tot el procés de constitució del producte creatiu.





VII. Conclusions

«Reconèixer la grandesa amagada de les petites coses, en un món que confon la grandesa amb la grandària» (Galeano, 2010).

El tancament de la recerca simbolitza haver pogut comprendre i interpretar una petita parcel·la d'allò que succeeix quan s'avalua la creativitat de les produccions escrites a la formació d'adults de nivells superiors. Les conclusions extretes de l'estudi, que es presenten seguint l'ordre de les preguntes de la investigació, pretenen donar resposta als objectius plantejats inicialment. La intenció és que siguin útils per comprendre i plantejar intervencions d'ensenyament i que obrin nous focus d'interès per ser investigats, per tal de fer avançar els estudis sobre la creativitat des de la didàctica de la llengua i la literatura.

No obstant això, fent una reflexió intrínseca i deixant de banda els beneficis col·lectius, que són els principals, aquest capítol mereix una significació especial per a la investigadora: el seu repte, que vol compartir, s'ha assolit. El fet d'extreure unes conclusions del seu treball de camp fa sentir-la especialment satisfeta amb la feina que s'havia proposat, sobretot per haver pogut fer recerca en el mateix context educatiu on detectà la necessitat d'investigar. A més a més, la implicació activa assumint diversos rols ha fet que gaudís encara més d'aquesta experiència formativa que qualifica d'enriquidora.

Potser, però, el seu principal orgull és haver pogut comptar amb la col·laboració de col·legues de la professió per interpretar els resultats de la recerca. No haver-ho fet a una sola veu reflecteix la idea que té la investigadora de la construcció del coneixement didàctic: teixir conjuntament. Per aquest motiu, a la investigació s'hi veuen reflectides diverses opinions i actuacions que intenten representar els estudiants, experts i docents que «expressen tant el que fan, com allò que creuen que fan i el que creuen que haurien de fer» (Cambra i altres, 2000:29).

Probablement haver hagut d'acotar el camp d'investigació i no abastir l'estudi amb molts participants és per a la investigadora un dels millors aprenentatges quant a la investigació qualitativa. A banda dels coneixements teòrics i pràctics adquirits durant la recerca, que es presenten a continuació en forma de conclusions a partir de les preguntes inicials.

a) Quins elements dels estudis de la creativitat cal tenir en compte en la didàctica de la llengua i la literatura?

Encara que hi hagi pocs estudis sobre l'avaluació de la creativitat, com s'ha exposat al capítol II, alguns dels conceptes sorgits del "Marc teòric" poden ser aportacions valuoses per als estudis de la didàctica de la llengua i la literatura. Un dels conceptes que ens sembla més rellevant dels estudis neurocientífics és el que determina que genèticament estem condicionats, però no determinats. Els experts entrevistats, a diferència de la majoria de participants enquestats al capítol IV, ja defensaven que la creativitat no s'adquireix, perquè tots la posseïm, però sí que es pot fomentar a l'aula. Així ho ratifiquen les pràctiques didàctiques analitzades a la recerca: quan s'estimula la creativitat, els estudiants produeixen textos creatius.

Segons els estudis de neurociència exposats a la tesi, el cervell està dissenyat per aprendre de forma ininterrompuda durant tota la vida. Com que naixem essent creatius (Dietrich, 2007), sembla que si es fomenta la creativitat és possible que tots els estudiants d'una classe la desenvolupin. Així succeeix a la quarta tasca didàctica del nostre treball, fet que reafirma la hipòtesi de Vilarroya (citada a Cornella i altres, 2015) que estableix que no hi ha relació entre la creativitat i la intel·ligència. Des de la didàctica també es defensa aquesta idea: la creativitat s'aprèn de la mateixa manera que s'aprèn a llegir (Robinson, 2010), com es pot observar a les pràctiques didàctiques del capítol V.

També els estudis neurocientífics relacionen la creativitat amb les emocions, les quals són considerades patrons de conductes preconscients relacionades directament amb la supervivència. En aquest sentit, les tasques fetes durant la tesi mostren que si l'estudiant percep la creativitat com un aprenentatge necessari en un context real la desenvolupa millor. És en aquest terreny on s'obren portes a la investigació, ja que si les tasques creatives que els alumnes consideren útils impliquen una significació emocional, segurament seran tasques que aportarien beneficis psicològics. Caldria estudiar el vincle existent entre la creativitat i la capacitat o la intel·ligència emocional i social (Leibovici-Mühlberger, 2012).

Per tant, és evident que el sistema educatiu ha de fer esforços per incentivar la creativitat i, en general, qualsevol aprenentatge que pugui beneficiar l'aprenentatge emocional. Robinson (2010) ja apuntava que «la creativitat és tan important a l'educació com l'alfabetització i s'ha de tractar amb la mateixa importància». Sembla que cada vegada hi ha més iniciatives que fan pensar que l'educació integra la creativitat com un aspecte rellevant, deixant enrere les creences i les actuacions d'aules que no reflectien aquest concepte.

Per visibilitzar la creativitat a l'aula, l'avaluació, entesa com un mitjà de millora de l'aprenentatge (Colén, Giné i Imbernón, 2006), tal com s'ha defensat a la tesi, pot aportar nombrosos avantatges. Segons els resultats interpretats de la part experimental, l'avaluació ajuda a fer conscient l'estudiant de la qualitat de creativitat que ha desenvolupat en el seu text, la potencia i la situa en un context social, educatiu i cultural.

b) Quines són les creences que es tenen a l'aula de llengua i literatura sobre l'avaluació de la creativitat en produccions escrites?

Tant les dades emergides dels instruments aplicats per conèixer les creences dels docents, experts i estudiants sobre la creativitat (capítol IV) com les pràctiques didàctiques (capítol V) evidencien que els docents i els estudiants no estan acostumats a treballar explícitament la creativitat a l'aula. Aquesta reticència a l'hora d'atorgar-li un valor justifica que sigui un paràmetre que no s'avalui als escrits de les activitats d'aula ni a les proves certificatives de llengua i literatura.

Tot i així, els professors enquestats i els participants del grup de discussió admeten que quan llegeixen un text fora de l'habitual li atorguen millor nota, ja que consideren que és la manera de premiar la creativitat. L'absència de qualificació de la creativitat és justificada per la manca d'eines d'avaluació i de formació dels professors. Aquestes creences posen de manifest que els professors troben mostres de creativitat a les produccions escrites dels estudiants, però que no saben com avaluar-les. L'avaluació pot ser l'eina per fer tangible el reconeixement al talent creatiu dels estudiants. No només l'avaluació

pot servir de recompensa per evidenciar les sensacions que desperta l'escrit al lector, sinó que també pot permetre entendre millor les reaccions que provoca la creativitat al receptor, la qual cosa seria interessant investigar per ampliar els estudis en aquest camp.

El fet que a les pràctiques d'aula diversos professors atorguessin avaluacions semblants a la creativitat dins dels textos, fa entendre que hi ha coherència entre les creences i les actuacions dels docents. Per identificar els trets creatius necessiten formació i instruments d'avaluació i així, fins i tot, diversos professors i estudiants poden coincidir a l'hora d'atorgar-li un mateix valor. Si el sistema educatiu apreciés els discursos creatius, segurament les composicions adquiririen més qualitat, tal com suggereixen les bones produccions de la recerca que són altament creatives. És a dir, sembla que hi ha marques creatives a totes les mostres valorades amb una nota alta de llengua.

En definitiva, les reflexions i les actuacions de la comunitat educativa sobre l'avaluació de la creativitat fan pensar que la creativitat es valora, però que no se li atorga una significació explícita. Els professors poden valorar la creativitat, perquè els estudiants també hi estan d'acord i fan que apareguin aquests conceptes en les seves produccions. Actualment, els docents fan servir l'avaluació per incentivar la creativitat, apujant la nota de les produccions que són creatives. Tanmateix, també s'hauria d'estimular la creativitat per augmentar la qualitat de les expressions escrites, ja que de la part experimental s'extreu que les bones produccions contenen elements creatius.

c) Com s'avalua la creativitat a les aules i als certificats oficials de llengua i literatura?

En els casos didàctics analitzats a la investigació es manifesta que la creativitat apareix als productes escrits, la qual cosa determina que no és un factor inherent a la persona, l'ambient o el procés. De fet, els docents identifiquen els elements creatius, perquè són trets tangibles i significatius de les produccions escrites dels estudiants de llengua i literatura. Les pràctiques didàctiques fetes a la recerca mostren que els professors avaluen en relació amb les seves creences (o aquelles

sorgides arran d'unificar els criteris d'avaluació d'una activitat en concret), les quals coincideixen amb els trets que els estudiants fan aparèixer als textos. Per tant, els atributs creatius són entesos, aplicats i avaluats per ambdós col·lectius de la mateixa manera. En la majoria de casos es posen d'acord en les qualificacions, la qual cosa vol dir que el concepte de creativitat és força unívoc i s'interpreta i es detecta fàcilment en els productes escrits. En altres paraules, la creativitat és avaluable en les produccions escrites dels estudiants de llengua i literatura.

De la mateixa manera, es verifica que el disseny d'instruments d'avaluació adaptats a la tasca i la formació és imprescindible per entendre el concepte de la mateixa manera entre examinadors o per un grup d'alumnes. Tant en pràctiques didàctiques d'aula com en situació d'examen s'ha comprovat que la creativitat dels textos és valorable. Per avaluar-la, en el cas dels exàmens, és aconsellable integrar el concepte a les diferents bandes dels barems per tractar-lo amb les mateixes condicions que la resta i així mostrar-lo amb la mateixa normalitat que un altre concepte. De fet, la creativitat es pot integrar fàcilment, ja que apareix en diferents dimensions de l'escrit: el contingut de la progressió temàtica o la sofisticació lingüística.

Els instruments numèrics fets servir a la part experimental de la tesi demostren que les escales que permeten valorar un mateix aspecte amb dos valors són més flexibles i ajuden a homogeneïtzar valoracions entre examinadors. Si es vol considerar com un únic concepte, per oferir el màxim de llibertat a l'estudiant, segons els resultats de les pràctiques, cada text creatiu s'hauria de valorar pels elements que fan que sigui singular. No tots els textos d'un grup d'estudiants tindran els mateixos atributs creatius. És a l'avaluació que s'ha de descriure un concepte global de la creativitat, perquè qualsevol producció creativa hi pugui ser identificada.

En canvi, en les avaluacions formatives, el sistema més efectiu per avaluar la creativitat seria dissenyar l'instrument d'avaluació de forma consensuada per part de tots els membres que participen en l'avaluació, ja que a les pràctiques dos i quatre la implicació en l'avaluació ha fet que es responsabilitzessin de les

seves actuacions. També els estudiants valoren molt positivament les retroalimentacions personalitzades per part del professor i la figura del lector intermedi, pel fet d'aportar informació privilegiada en diferents fases del procés d'escriptura.

Ambdós actuacions comporten un reconeixement social o acadèmic que fa que l'estudiant entengui que el seu treball és significatiu i valorat. En les pràctiques dos i quatre, els estudiants manifesten que l'avaluació i l'aprovaçió del grup fan sentir-los satisfets i motivats a continuar escrivint amb creativitat. A més a més, que siguin les pràctiques amb més escrits creatius s'explicaria, segurament, perquè disposen d'instruments d'avaluació durant tot el procés de composició, la qual cosa determinaria que valorar la creativitat és l'eina més efectiva per fomentar-la.

Els professors participants a la recerca opinen que treballar la creativitat fa que posteriorment els estudiants la integrin a totes les tasques, com un valor afegit, la qual cosa indica que l'avaluació pot ser una bona eina per donar importància a la creativitat dels textos. Habitualment els estudiants se senten bé quan el professor, els estudiants o els lectors reconeixen, mitjançant una nota o altres fórmules de retroalimentació, l'empremta personal de la seva composició creativa. El fet que un receptor dediqui el seu temps a llegir i valorar socialment un text contribueix al benestar de l'estudiant. En aquest sentit es podria considerar que l'avaluació de la creativitat té funcions terapèutiques, perquè augmenta l'autoestima dels estudiants i permet connectar-los amb la societat.

Per tant, l'avaluació de la creativitat dels textos escrits permet que diverses persones es connectin emocionalment. Aquest fet aporta beneficis per a l'estudiant, ja que el valor de crear peces úniques és reconegut per una societat. I alhora permet que l'alumne pugui aprendre a valorar el seu talent com a escriptor-alumne. Per tant, si l'avaluació de la creativitat és generadora de benestar per als estudiants i, fins i tot, és sinònim de qualitat lingüística, segurament la comunitat educativa cada vegada aposti més per implementar-la a l'aula.

d) Quins factors condicionen la creativitat de les produccions escrites en un context d'ensenyament i aprenentatge?

El context històric, educatiu, social i cultural influeix en l'avaluació de la creativitat i en els valors d'avaluació que s'atorguen als textos. També la manera amb què l'aprenent i el professor se situen respecte a l'entorn d'aprenentatge. Les pràctiques didàctiques desenvolupades durant la recerca evidencien que l'ús social i el valor que li atorga la societat seran fonamentals a l'hora de valorar la creativitat, perquè té l'èxit assegurat si socialment es valora i els aprenents veuen la utilitat de fer-la servir.

El temps i el lloc no estem segurs que siguin factors cabdals per a la creativitat, perquè en situacions d'exàmens també s'han obtingut productes creatius. Potser la clau per preservar el talent de cada estudiant no sigui tant respectar els temps o espais, sinó oferir una avaluació prou adequada a la temporització i a l'escenari de l'actuació de cada estudiant. Els alumnes participants en la recerca valoren positivament el fet de sortir de l'aula per estimular la creativitat, però no fan comentaris relacionats amb l'aula física. En canvi, consideren l'ambient que es crea a l'aula com un factor important per desenvolupar la creativitat.

Tampoc queda clar si el treball individual o col·lectiu ofereix més resultats creatius, perquè hi ha produccions creatives tant en les pràctiques didàctiques individuals com en les col·lectives. Estaria bé que en properes investigacions s'analitzessin diverses pràctiques que es fessin paral·lelament de forma individual i en grup. El propòsit seria observar la creativitat en relació amb les persones que participen en un escrit, ja que, com apunten els experts, no és que hi hagi més creativitat d'una manera o de l'altra, sinó que passen coses diferents i les dues són importants.

Els estudis de casos suggereixen que la creativitat ve condicionada pels inputs que reben els estudiants i la identificació de la tasca com a real. És el cas de la primera pràctica, com que els estudiants no detectaren la tasca com a real, no hi ha produccions gaire creatives. En canvi, en l'última n'apareixen moltes, perquè tenien estímuls d'altres disciplines i volgueren implicar-se en una tasca que veien

real i familiar (un mestre fa contes). No obstant això, en la segona tasca, que també plantejava una situació quotidiana i podien escollir-ne el tema, la creativitat de les mostres no fou gaire alta, perquè el tipus de destinatari la limitava. Hi ha, doncs, una relació directa entre la implicació de l'estudiant en la tasca i el context real en què s'inscriu l'activitat.

Les pràctiques que es proposin als estudiants han de respondre a les situacions versemblants de la vida quotidiana i donar significació d'allò que aprenen, perquè si l'estudiant percep l'activitat com a útil i necessària, farà que vulgui integrar i desenvolupar la creativitat i el motivarà a escriure amb creativitat, per tal d'adaptar-se a l'entorn on viu i ser valorat socialment. Així doncs, segons els estudis de casos de la recerca, els referents culturals poden ser bons estímuls per motivar l'escriptura amb creativitat: la lectura de textos literaris, les reflexions entorn de la creativitat, la interacció amb altres disciplines, les retroalimentacions del professor o les activitats en entorns naturals.

La creativitat va més lligada al tipus de tasca que es planteja que no pas al gènere discursiu. S'ha experimentat que l'efectivitat creativa apareix quan els estudiants reben estímuls de diferents disciplines (tercera i quarta pràctica didàctica) i si se'ls proporciona un seguiment del procés de creació (segona pràctica didàctica). Aquests resultats de la investigació són, doncs, l'inici d'un treball que té molts camins per descobrir. Com ara si en altres nivells d'ensenyament de la llengua tots aquests elements que s'han presentat són aplicables de la mateixa manera com s'estan descrivint per als nivells alts.

Mentrestant, esperem que es puguin aplicar els suggeriments extrets d'aquesta recerca, en la qual l'avaluació té un paper de conservar l'art d'escriure dels estudiants i fomentar la producció de peces singulars i úniques en el sistema educatiu. Així doncs, aquesta petita parcel·la investigada vol ampliar el camp de visió de l'avaluació de les produccions escrites a les classes de llengua catalana. És a dir, es pretén afegir un quart nivell als diferents aspectes que els estudiosos han destacat:

«El primer d'aquests nivells és la imatge exterior del text, la seva presentació gràfica. El segon nivell de valoració d'un text és el contingut o la informació que transmet, la qual està estretament relacionada amb la intenció del lector o amb la funció del text. El tercer nivell, al qual la institució escolar dedica molts esforços, és la cohesió i correcció d'aspectes formals de la llengua: gramaticals, ortogràfics, tipogràfics i d'estructura textual» (Ribas, 1997:58).

Aquest quart nivell vol dir crear peces úniques que arribin al lector: l'originalitat en el tractament del tema, la manera de connectar les idees per provocar emocions i l'empremta personal. Si la didàctica de la llengua i la literatura tendeix a valorar la creativitat en les produccions escrites, d'una forma aproximada a la que es planteja en aquesta recerca, segons Gandhi, la investigadora tindrà en sintonia tots els elements per sentir-se feliç.

No es tracta d'apostar només per incloure la creativitat en l'ensenyament de l'escriptura, sinó que la investigadora-docent creu que les coses diminutes que causen emocions gegants s'haurien d'incloure als currículums educatius. La creativitat i l'avaluació no són una qüestió de llengua o només d'una assignatura acadèmica, són el resultat de les converses amb els companys, les lectures de diferents autors, la connexió amb altres disciplines, les orientacions dels professors, en definitiva, les relacions produïdes dins d'un sistema que els estudiants poden aprendre a manifestar-les per escrit d'una forma singular essent conscients del seu valor, el qual hauria de ser reconegut per tota la comunitat educativa.



VIII. Referències bibliogràfiques

- Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Oliveira, E., Prieto, M.D., i Sainz, M. (2009). Tests de pensamiento creativo de Torrance (TTCT). Elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21, 4, 562-567.
- Álvarez Méndez, J.M. (1987). *Teorías gramaticales y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context: Update to The Social Psychology of Creativity*. Boulder: Westview Pres.
- Arden, P. (2005). *Usted puede ser lo bueno que quiera ser*. Barcelona: Phaidon Press Limited.
- Arnaus, R., i Contreras, D. J. (1995). La investigación sobre la práctica educativa: una experiencia de desarrollo profesional. A J. Fernández Sierra (coord.), *El Trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (p. 405-425). Màlaga: Aljibe.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.
- Aznar, G. (1974). *La creatividad en la empresa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Aznar, P., i Garfella, P. (1999). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. València: Tirant Lo Blanch.
- Bain, D., i Schneuwly, B. (1994). Mecanismos de regulació de les activitats textuais. *Articles*, 2, 87-104.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària* (2a ed.). València: Universitat de València.

- Barcia, M. (2006). Evaluar la creatividad en Educación Primaria. A S. De la Torre i V. Violant (coord.), *Comprender y evaluar la creatividad*, (vol. II, p. 505-510). Màlaga: Aljibe.
- Barnett, L. (1995). El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. *Aula*, 36, 67-70.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barron, F. (1988). *Putting creativity to work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beaudot, A. (1980). *La creatividad*. Madrid: Narcea.
- Besemer, S.P., i Treffinger, D. (1981). Analysis of creative products: Review and synthesis. *Journal of creative behavior*, 15, 158-178.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (2 ed.). Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Paidós.
- Blaikie, N. (1991). A Critique of the Use of Triangulation in Social Research. *Quality and Quantity*, 25, 2, 115-136.
- Blanchet, A. (1989). Entrevistas. A A. Blanchet i altres (ed.), *Técnicas de investigación en ciencias Sociales*(p. 87-130). Madrid: Marova.
- Blanco, L. (1996). Aprender a enseñar matemáticas: tipos de conocimiento. A J. Giménez, S. Llinares i V. Sánchez (ed.), *El proceso de llegar a ser un profesor de primaria. Cuestiones desde la educación matemática*. Granada: Comares.
- Bloom, B., i Sosniak, L.S. (1985). Talent development vs. Schooling. *A Revolution Educational Leadership*, 38.

- Boden, M. A. (1994). Précis of The Creative Mind: Myths and Mechanisms. *Behavioural and Brain Sciences*, 17, 3, 519-570.
- Borthwich, G. (1982). *Hacia una educación creativa*. Madrid: Fundamentos.
- Brun, J. (1994). Évolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques. A M. Artigue, R. Gras, C. Laborde i P. Tavinot (eds.) *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (p. 67-83). Grenoble: La Pensée sauvage.
- Bueno, D. (24 d'abril de 2016). «Conèixer el cervell ens hauria d'empoderar». *Nació Digital*. Recuperat de <http://www.naciodigital.cat/noticia/107134/david/bueno/coneixer/cervell/hauria/empoderar>
- Callahan, M. (1991). The assessment of creativity. A N. Colangelo, i A. D. Gary (eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., i Riera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y educación*, 17-18, 25-41.
- Campbell, D. T., i Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 2, 81-105.
- Campbell, D. T., i Stanley, J. C. (1970). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación Social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Camps, C. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

- Camps, A., i Milian, M. (1990). L'espai de la didàctica de la llengua i la literatura. *Interaula*, 11, 22-24.
- Canale, M., i Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second Language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carr, W., i Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca Casanova.
- Casanova, M.A. (1997). Manual de evaluación educativa. *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, 2. Madrid: Universidad Complutense.
- Casanova, M.A. (1998). *La educación educativa. Escuela básica*. Mèxic: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cassany, D. (1993). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (1999). *Construir l'escriptura*. Barcelona: Paidós.
- Chadwick, C., i Rivera, N. (1991). *Evaluación Formativa para el Docente*. Barcelona: Paidós.
- Chaur, J. (2005). *Diseño conceptual de productos asistidos por ordenador: Un estudio analítico sobre aplicaciones y definición de la estructura básica de un nuevo programa*. [Tesi doctoral]. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Cizek, G. J., i Bunch, M. B. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Clarke, S., i Robertson, I. T. (2005). A meta-analytic review of the Big Five personality factors and accidents involvement in occupational and non-occupational Settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 355-36.
- Coburn, N. (1999). Neurociencia y publicidad. Compendi de les actes del 52 *Congreso Mundial de Periódicos*(p. 47-48).Zurich.
- Cohen, L., i Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*, (3a ed.). Londres: Routledge.
- Cohen, L., i Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P., i Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colén M. T., Giné, N., i Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*.Barcelona: Octaedro.
- Coll, C. (1983). Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares. A C. Coll (ed.), *Psicología genética y aprendizajes escolares* (p. 15-42). Madrid: Siglo XXI.
- Corbalán, J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina. M., i Limiñana, M. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida Cognitiva de la Creatividad*. Madrid: Tea.

- Cornella, A., Martínez-Ribes, Ll., i Vilarroya, O. (30 de juny de 2015). Neurociència i creativitat. *Diàlegs 3C. Coneixement, creativitat i canvi. Nous paisatges per a les organitzacions*. Xerrada organitzada per l'Associació d'Amics de la UAB, l'Obra Social "la Caixa" i el Laboratori de Pensament Prospectiu del Departament de Mitjans, Comunicació i Cultura de la UAB.
- Costa, J. (2008). Creatividad, inovención e innovación. *Pensar la Publicidad, Revista Internacional de Investigaciones publicitarias*, 2, 1, 13-18.
- Cowdroy, R., i Graaff, E. (2005). Assessing highly-creative ability. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 5, 507-518.
- Cronbach, J. L. (1981). *Toward a Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey Bas.
- Cruz, I., Crispín, M., Àvila, H., i Caraveo, V. (1999). Un instrumento de evaluación formativa para profesores de Ciencias de la Nutrición y de los Alimentos. A M. Rueda i M. Landesmann (coord.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (p. 119-138). Mèxic: CESU-UNAM.
- Cruz, I., Crispín, M., i Caudillo, L. (2001). Formación de profesores: Factor básico para el mejoramiento de la docencia. A M. Rueda, F. Díaz Barriga i M. Díaz Pontones (eds.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. Mèxic: UAM-UNAM-UABJO.
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. Nova York: Harper Collins.
- Csikszentmihaly, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona:Kairós.

- Csikszentmihaly, M.(2004). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Dabdoub, A. L. (1992). *Teorías psicológicas de la instrucción. Programa de publicaciones de material didáctico*. Mèxic: UNAM.
- Debesse, M. (1975). *Las etapas de la educación*. Buenos Aires: Nova.
- De Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E.(1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: creativity step by step*. Nova York: Harper & Row.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- De la Orden, A. (1981). Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. A *CSI: La calidad de la educación: Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Madrid: CSIC.
- De la Orden, A. (2004). Nuevos horizontes en la Investigación Educativa. *Bordón*, 56, 1, 117-141.
- De la Torre, S. (1991). *Evaluación de la creatividad*. Madrid: Escuela Española.
- De la Torre, S. (1995). ¿A qué llamamos creatividad? A S. De la Torre, M. Millan, M. Fortuny, J. Puig Rovira i F. Raventós, *Textos de pedagogía: conceptos y tendencias en las ciencias de la educación*(p. 166-173). Madrid: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro.

De la Torre, S., i Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (vol. 1). Màlaga: Aljibe.

De la Torre, S. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo integrar y evaluar la creatividad* (vol. 2). Màlaga: Aljibe.

De la Torre, S., Oliver, C., i Sevillano, M. L. (2008). *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y a innovación*. Madrid: Universidad Nacionala Distancia.

De la Torre, S., i Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias parareencantar la educación*. Màlaga: Aljibe.

Demazière, D., i Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. París: Nathan.

Dietrich, A. (2007). Who's afraid of a cognitive neuroscience of creativity? *Methods*, 1, 22-27.

Duarte, A. (1998). *Navegando a través de la información: diseño y evaluación de hipertextos para la enseñanza en un contexto universitario*. [Tesi doctoral]. Universitat de Huelva.

Duncker, K. (1935). *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlín: Julius Springer.

Eindhoven, J., i Vinacke, W. (1952). Creative process in painting. *A Journal of General Pyschology*, 47, 139-164.

Epstein, R. (1996). *Cognition, creativity and behaviour: Selected essays*. Westport: Praeger.

- Escobar, C. (2001). La evolución. A L. Nussbaum i M. Bernaus (ed.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, 325-358. Madrid: Síntesis.
- Feldman, D. H. (1994). *Beyond universals in cognitive development*. Norwood: Albex.
- Figueras, N. (2001). Avaluar per aprendre, avaluar per motivar. *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües*. Col·lecció innovació i formació 1. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Follett, M. P. (1924). *Creative Experience*. Londres: Longmans, Green and Co.
- Frank, T., i Wall D. (1997). *Cultiva tu talento literario*. Madrid: Urano.
- Freedman, S. W. (1994). L'escrit com a comunicació: relació entre les necessitats acadèmiques i socials dels alumnes. A A. Camps (coord.), *Context i aprenentatge de la llengua escrita* (p. 31-50). Barcelona: Barcanova.
- Freud, S. (1958). *On creativity and the unconscious*. Nova York: Harper & Row.
- Fuentes-Peláez, N. (2007). *Procesos socioeducativos en adopción internacional*. [Tesi doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Galeano, E. 2010 (25 de maig de 2012). «Confundimos la grandeza con lo grandote». *La Vanguardia*. Recuperat de <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20120525/54299733087/education-galeano-confundimos-la-grandeza-con-lo-grandote.html>
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: an inquiry into laws and consequences*. Londres: MacMillan
- Garaigordobil, M. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitas Terraconensis*, 18, 1, 87-98.

- Garaigordobil, M. (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto. *Revista de Psicología Universitas Terraconensis*, XIX, 1, 51-69.
- Garaigordobil, M.(1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Madrid: Desclée De Brouwer.
- García, A. (2006). Talleres de escritura creativa. A R. Cervantina i A. Gervilla, *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*, tomo II. Màlaga: Dykinson.
- García, M. (2006). Evaluar la creatividad publicitaria. A S. De la Torre, *Comprender y evaluar la creatividad* (vol. 2). Màlaga: Aljibe.
- García, F., i Baños, M. (2006). Creatividad y creación publicitaria. A S. De la Torre i V. Violant, *Comprender y evaluar la creatividad* (vol. 1). Màlaga: Aljibe.
- García Ramos, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la Evaluación*. Madrid: Síntesis.
- García Ramos, J. M., i Pérez Juste, R. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Gardner, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gee, J. P., Michaels, S, i O'Connor, M.C. (1992). Discourse analysis. A M. D. LeCompte, W. L. Millroy i J. Preissle (eds.), *The handbook of qualitative research in education* (p. 227-291). San Diego: Academic Press.

- Gervilla, M.A. (1980). La creatividad y su evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 149, 31-62.
- Gervilla, A. (2003). *Creatividad aplicada: una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- Ghiglione, R., i Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*. París: Armand Colin.
- Ghiselin, B. (1985). *The creative process, a symposium*. Londres: Universtiy of California Press.
- Glaveanu, V. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 1, 79-93.
- Goethe, J. W. (1808). Faust. Eine Tragödie. Edició consultada (2009). *Fausto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Goetz, J.P., i LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa: evaluación del diseño etnográfico*. Madrid: Morata.
- Golann, S. E. (1963). Psychological study of creativity. *Psychological Bulletin*, 60, 548-565.
- Goleman, D., Kaufman, P., i Ray, M. (1992). *El espíritu creativo*. Barcelona: Vergara.
- González Quitian, C. A. (2006). Evaluación de la creatividad. Más allá de una operatoria funcional. A S. De la Torre, *Comprender y evaluar la creatividad*, 2. Málaga: Ediciones Aljibe.
- González, R., i Latorre, A. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Madrid: Graó.

- Grisaleña, J. (1994). La creatividad en la expresión escrita desde la pedagogía del texto. *Aula de Innovación Educativa*, 31, 30-38.
- Gronlund, N. (1983). *Medición y evaluación en la enseñanza*. México: Pax.
- Guasch, O., i Ribas, T. (2013). La entrevista en la investigación cualitativa sobre la didáctica de la lengua. *Cultura y Educación*, 25, 4, 483-487.
- Guba, E.G., i Lincoln, Y.S. (1990). *Fourth Generation Evaluation*. Londres: Sage Publications.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist Association*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Nova York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1970). Creativity: retrospect and prospect. *Journal of creative behaviour*, 4, 3, 149-221.
- Guilford, J.P. (1976). *Creatividad: retrospectiva y prospectiva*. A A. Beaudot, *La creatividad* (p. 209-224). Madrid: Narcea.
- Hadamard, J. (1945). *An essay on the Psychology of invention in mathematical field*. New Jersey: Princeton University Press.
- Haensly, P., i Torrance, E. P. (1990). Assessment of creativity in children and adolescents. A C. R. Reynolds, R. W. Kamphaus i W. Randy (ed.) *Handbook of psychological and educational assessment of Children: Intelligence and Achievement*. Nova York: Gildford
- Hayes, J.R. (1981). *The complete problema solver*. Filadèlfia: Franklin Institute Press.
- Heinelt, G. (1974). *Kreative Lehrer/kreative Schüler*. Freiburg: Herder.

- Hennessey, B., i Amabile, T. (1988). Storytelling. Method for assessing children's creativity. *Journal of Creative Behavior*, 4, 235-246.
- Henry, T. (2012). *Creatividad práctica*. Madrid: Conecta.
- Hocevar, D., i Bachelor, P. (1989). A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity. A J. A Glover, R. R Ronning i C. R. Reynolds (ed.), *Handbook of creativity. Perspectives on individual differences* (p. 53-75). Nova York: Plenum Press.
- Huff, C. R. (1987). Wrongful conviction: Societal tolerance of injustice. *Research in Social Problems and Public Policy*, 4, 99-115.
- Huguet, T. (2006). Dos maestros en el aula. A T. Huguet (ed.), *Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva* (p. 89-127). Barcelona: Graó.
- Huidobro, T. (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. [Tesi doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Ianes, D., Celi, F., i Cramerotti, S. (2003). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Guida 2003-2005*. Trento: Erickson.
- Ibañez, J. (1986). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Madrid: Siglo XXI.
- Ibañez, J. (1989). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. A F. M. García, M. Ibáñez, i F. Alvira, *El análisis de la realidad social* (p. 489-501). Madrid: Alianza.
- Imbernon, F. (2007). 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.

- Jackson, N. (5 de març de 2005). Assessing creativity: synthesis of teachers' views. Heslington: The Higher Education Academy. [En línia: http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id560_assessing_creativity_synthesis_of_teachers_views.dc].
- Jackson, D.N., i Messick, S. (1958). Content and style in personality assessment. *Psychological Bulletin*, 55, 243-252.
- Jackson, N., Oliver, M., Shaw, M., i Wisdom, J. (ed.). (2006). *Developing creativity in higher education. The imaginative curriculum*. Londres: Routledge.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2000). *Estándares de evaluación del personal. Cómo evaluar Sistemas de Evaluación de educadores*. Bilbao: Mensajero, ICE Universidad de Deusto.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2000). *The need for student evaluation standards*. Thousand Oaks, CA. [En línia: <http://www.wmich.edu>].
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1988). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero, ICE Universidad de Deusto.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. Mèxic: Editorial Trillas.
- Kahl, C. H., Fonseca, L. H., i Witte, E. H. (2009). Revisiting Creativity Research: An investigation of Contemporary Approaches. *Creativity Research Journal*, 21, 1, 1-5.

- Kaufman, J. C., i Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1, 1-12.
- Khatena, J. (1982). Myth: Creativity is too Difficult to Measure! *Gifted Child Quarterly*, 26, 21-23.
- Kirkpatrick, D.L. (2007). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- Koestler, A. (1975). The act of creation. A El acto de la creación. Libro primero: el bufón. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 7, 1, 89-220.
- Kounios, J., Frymiare J. L., Bowden E. M., Fleck J. I., Subramaniam K., Parrish T. B., i Jung-Beeman M. (2006). The prepared mind: neural activity prior to problem presentation predicts subsequent solution by sudden insight. *Psychologic Science*, 17, 882-890.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Piràmide.
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo: teoría y práctica de la creatividad*. Barcelona: Herder.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D., i Arnal, J. (2003). *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Leibovici-Mühlberger, M. (2012). *Buenos días creatividad. Hacia una educación que despierte la creatividad*. Salamanca: Fundación Botín.
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. A M. C. Salazar, *La Investigación-acción participativa* (p. 15-26). Madrid: Editorial Popular.

- Limiñana, R. M., Corbalán, J., i Sánchez- López, M. P. (2010). Creatividad y estilos de personalidad. Aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 26, 2, 273-278.
- Lomas, C. (1996). La educación lingüística y literaria. A *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*(p.13-24). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lomas, C., Ossor, A., i Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Long, M. (1980). Methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, 29, 1, 1-30.
- Long, N. E. (2010). Concetual Notes on the Public Interest for Public Administration and Policy Analysts. *Administration and Society*, 22, 170-181.
- López Martínez, O. (2001). *Evaluación y desarrollo de la creatividad*. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Lowenfeld, V., i Lambert, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marc europeu comú de referència pera les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar. (2013). Generalitat de Catalunya.
- Marín, R. (1980). *La creatividad*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Marín, R. (1998). *La creatividad: diagnóstico, evaluación y investigación*. Barcelona: Vicens Vives.

- Martindale, C. (1999). Biological bases of creativity. A J. Sternberg (ed.), i F. Martínez (2004). ¿Aprobar o repobrar? El sentido de la evaluación en educación básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23, 817-839.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Madrid: Laertes.
- Martínez Pestaña, M.J. (2001). *Evaluación de la producción científica española sobre la publicidad*. [Tesi doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez- Ribes, Ll. (7 d'abril de 2016). «Cómo consiguen que compre lo que no sabe que quiere. Neuromarketing o cómo hacer que los clientes nos escojan desde su cerebro». *El País*. Recuperat de: http://elpais.com/elpais/2016/03/23/buenavida/1458736889_439475.html
- Martínez Zaragoza, F. A. (2001). *Creatividad: impulsividad, atención y arousal*. [Tesi doctoral]. Universidad de Murcia.
- Martínez Zaragoza, F. A. (2003). Características psicométricas del CREA (inteligencia creativa). Un estudio con población española y argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 16, 2, 71-83.
- Maslow, A. H. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Mason, B.L. (1996). Moving Toward Virtual Ethnography. *American Folklore Society News*, 25, 2.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching (2a. ed.)*. Londres: Sage.

- Mason, J. H. (2003). *The value of creativity: An essay on intellectual history, from Genesis to Nietzsche*. Hampshire: Ashgate.
- Mateo, E., Díez, M. D., i Menchen, F. (1983). *Cómo fomentar la creatividad en la familia, en la escuela*. Madrid: Marsiega.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 1, 165-186.
- Mckinnon, D.W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychology*, 17.
- Menchen, F. (1988). *Descubrir la creatividad. Desaprender para voler a aprender*. Madrid: Pirámide.
- Menchen, F., Dadamia, O. M., i Martínez, J. (1984). *La creatividad en educación*. Madrid: Escuela Española.
- Mendoza, A. (1997). La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo. A F. J. Cantero, *Didáctica de la lengua y la literatura para una Sociedad plurilingüe del siglo XXI* (p. 87-104). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Miles, M. B., i Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*(2a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Milian, M. (1994). Aprender a escribir. Enseñar a escribir. *Aula*, 26, 11-14.
- Milian, M. (2000). Interacció de contextos en la recerca sobre la composició escrita. AM. Cambra, A. Camps, i I. Ríos (coord.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (p. 77-89). Barcelona: Graó.
- Monreal, C. A. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Moraes, C. (2006). *Creatividad en la naturaleza. La creatividad como evolución.* A S. De la Torre i V. Violant, *Comprender y evaluar la creatividad.* Màlaga: Aljibe.
- Morales, P. (2007). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios.* Universidad Pontificia Comillas, Departamento de Metodología y Evaluación. Recuperat de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-estudiante.* Madrid: PPC.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales.* Síntesis: Madrid.
- Navarro, C. (2014). *Creatividad publicitaria eficaz. Cómo aprovechar las ideas creativas en el mundo empresarial (4 ed.).* Madrid: ESIC.
- Navarro, C. (2006). *Creatividad publicitaria eficaz.* Madrid: ESIC.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N., i Smith, E. (1985). *The teaching of the thinking.* New Jersey: Lawrence Erlabum Associates Publishers.
- Nickerson, R. S., Perkinsy, D. N., i Smith, E. (1994). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual.* Barcelona: Paidós.
- Nieto, M. (2008). Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza empírica. *Teoría de la Educación, 20,* 34-64.
- Nunan, D. (1990). *Action Research in the Language Classroom.* A J.C. Richard i D. Nunan, *Second Language Teacher Education.* Nova York: Cambridge University Press.

- O'Neil, H. F., Abedi, J., i Spielberg, C. D. (1994). The Measurement and teaching of creativity. A H. F. O'Neil i M. Drillings (ed.), *Motivation: theory and research*, (capítol 13, p.245-265). Hillslade: Laurence Erlbaum.
- Palou, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. [Tesi doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Paredes, A. (1997). *La evaluación de alto orden y creatividad*. Ponència presentada al Congreso Nacional de Investigaciones Educativas. Lima: UNMSM.
- Parnes, S. J., i Harding, H. F. (1962). *A source book for creative thinking*. Nova York: Scribner.
- Parnes, S. J. (1977). *Guía del pensamiento creativo*. Buenos Aires: Proteo.
- Parnes, S. J. (1992). *Source book for creative problem solving*. Nova York: Creative Education Foundation Press
- Patton, M. (1988). *How to use qualitative methods in evaluation*. Califòrnia: Sage.
- Patrick, C. (1935). Pensamiento creador. A E. Guthrie (1967), *Las funciones psicológicas*(p. 126-136). Buenos Aires: Editorial Paidos.
- Patrick, C. (1935). Creative thought in poets. *Archives of Psychology*, 26, 1-74.
- Patrick, C. (1937). Creative thought in artists. *Journal of Psychology*, 4, 35-58.
- Patrick, C. (1938). Scientific thought. *Journal of Psychology*, 5, 55-83.
- Patrick, C. (1941). Whole and part relationship in creative thought. *American Journal of Psychology*, 54, 128-131.
- Penagos, J. C. (1997). El origen de la creatividad. *Calidad y Excelencia*, 2, 13, 4-8.

- Penagos, J. C., i Aluni, R. (2000). Creatividad, una aproximación. *Revista Psicología (edició especial)*.
- Pérez Juste, R., i García Ramos, J. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Pérez Juste, R., i Martínez Aragón, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- Pérez Serrano, M. G. (1999). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Aula Abierta.
- Perkins, D. N. (1981). *The mind's best work*. Cambridge: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación* (p. 205-212). Mèxic: Fondo de cultura económica.
- Piquer, I. (2007). *Introducció a l'anglès com a llengua estrangera a l'educació infantil*. [Tesi doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Plunker, J. A., i Runco, M. A. (1998). The death of creativity measurement has been greatly exaggerated: Current issues, recent advances, and future directions in creativity assessment. *Roepers Review*, 21, 1, 36-39.
- Pons, I. (1993). *Programación de la investigación social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Prado, D. (1987). *Técnicas Creativas y Lenguaje Total*. Madrid: Narcea.
- Preiser, W. F. E. (1976). Design Innovation and the Challenge of Change. A F. E. Wolfgang, J.C. Preiser, C. Vischer i E.T. White, *Design Intervention. Toward a More Humane Architecture* (vol. 8, p. 335-350). Nova York: Routledge.
- Puigdomènech, L. (2005). L'avaluació de la competència lingüística comunicativa: principis bàsics i propietats dels exàmens. *Llengua i ús*, 56, 4-14.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- Reith, G. (2004). Uncertain Times. The notion of risk and the development of modernity. *Time & Society*, 13, 2/3, 383-402.
- Ribas, T. (1997). Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 53-65.
- Ribas, T. (2000). *L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge*. [Tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ribot, T. (2000). *La imaginación creadora*. Madrid: MRA Ediciones.
- Ricarte, J. M. (1999). *Creatividad y comunicación persuasiva*. Universitat Autònoma de Barcelona: Aldea global.
- Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Robinson, K. (2012). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Conecta.

Robinson K. (2012). *Busca tu elemento. Aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona: Empresa Activa.

Robinson, K. (3 de novembre de 2010). «La creatividad se aprende igual que se aprende a leer». *La Vanguardia*. Recuperat de <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20101103/54063818455/la-creatividad-se-aprende-igual-que-se-aprende-a-leer.html>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., i García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Rogers, C. R. (1978). *Hacia una teoría de la creatividad*. Madrid: Narcea.

Romo, M., i Benlliure, V. (2010). Viabilidad del modelo de “Encontrar Problemas” para evaluar la creatividad en Educación Primaria, Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 33, 3, 335-349.

Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós

Romo, M. (1987). 35 años del pensamiento divergente: Teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 27, 75-92.

Rosales, C. (1988). *Didáctica: núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.

Ruiz, C. (2003). La evaluación de la creatividad. A R. Cervantina i A. Gervilla, *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*, tomo I. Màlaga: Aljibe.

- Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació* (ICE de la UB), 2, 96-110. [En línia:<http://www.raco.cat/index.php/raco>].
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Rodríguez, C. (2003). La evaluación de la creatividad. A R. Cervantina i A. Gervilla, *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro. Tomo I*. Màlaga: Dykinson.
- Runco, M. A. (1997). *The Creativity research handbook. Perspectives on creativity*. Cresshill: Hampton Press.
- Runco, M. A. (1997). *Creativity. Theories and themes: research, development and practice*. Oxford: Elsevier Academic Press.
- Sáez, F. (2006). La Creatividad como problema filosófico. *Trípodos*, 19, 207-212.
- Sabag, A. C. (1989). *Creatividad*. Mèxic: Universidad del Valle de México.
- Sabariego, M. (2010). Etnografía y Estudio de casos. A S. Nieto Martín (coord.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa*. Madrid: Dikynson.
- Sacristán, J., i Gómez, J. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Salcedo, G. (1987). *Evaluación Educativa*. Venezuela: Ediciones UXA.
- Santoyo, J.C. (1988). Pragmatic aspects of translation: text-focussed vs. reader focused equivalence. A R. Arntz, *Textlinguistikund Fachsprache* (p. 103-111). Nova York: Georg Olms.
- Sarramona, J. (2014). *La mirada d'un pedàgog*. Barcelona: Barcanova.

- Sawyer, K. R. (2003). *Creativity and Development*. Nova York: Oxford Univesity Press.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Simonton, D. K. (1984). Scientific eminence historical and contemporary: a measurement assessment. *Scientometrics*, 6, 169-182.
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity and leadership: historiometric Inquiries*. Cambridge: Harvard University Press.
- Simonton, D. K. (1993). Blind variations, chance configurations, and creative genius. *Psychological Inquiry*, 4, 225–228.
- Spardley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sperry, R. W. (1981). *Some effects of disconnecting the cerebral hemispheres*. Nobel Lecture. Les Prix Noble. Stockholm: Almqvist & Wiksel.
- Stake, R. (1975). Program Evaluation, Particularly Responsive Evolution. *Occasional Paper*, 5.
- Stake, R. E. (1997). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stein, M. I. (1974). *Stimulating creativity Individual procedures (vol. 1)*. Nova York: Academic Press.
- Stein, I. (1975). *Stimulating creativity: Group procedures (vol. 2)*. Nova York: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (1991). A three-facet model of creativity. A R. J. Sternberg, *Handbook of creativity* (p. 137-152). Nova York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (1998). *The Nature of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. Nova York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2005). Augmenting the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills. A W. Camara, i E. Kimmel (eds.), *Choosing students: Higher education admission tools for the 21st century*, p. 159-176. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (2006). The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical and creative skills. *Intelligence*, 34, 4, 321–350.
- Sternberg, R. J. (2006). Creativity is a habit. *Education Week*, 25, 24, 47–64.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., i Pretz, J. E. (2002). The creativity conundrum: *A Propulsion model of kinds of creative contributions*. Nova York: Psychology Press.
- Sternberg, R. J., i Lubart, T. L. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J., Lubart, T., Kaufman, J. C., i Pretz, J. E. (2005). Creativity. A K. J. Holyoak, i R. G. Morrison, *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. (p. 351-369). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevens, S. S. (1946). On the Theory of Scales of Measurement. *Science, New Series*, 103, 2684, 677-680.
- Storr, A. (1972). *The dynamics of creation*. Nova York: Atheneum.

- Strauss, A. L., i Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Nova York: Sage Publications.
- Strickland, D. S. (1988). The teacher as a researcher: toward the extended professional. *Language Arts*, 65, 754-764.
- Stufflebeam, D. L., i Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tatarkiewicz, W. (2004). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos/alianza.
- Taylor, S. J., i Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource*. Nova York: John Wiley and Sons.
- Taylor, S. J., i Bogdan, R. (1992). La entrevista en profundidad. A *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados* (p. 100-132). Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. W., i Getzels, J. S. (1975). *Perspectives in Creativity*. Chicago: Aldine Puc. Co. (Edició consultada: 2009. Londres: Aldine Transaction).
- Taylor, C. W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity. A R. Sternberg (ed.), *The Nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teppa, S. (2006). *Investigación Acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. Madrid: EAE.
- Tesch, R. (1987). *Comparing the most widely used methods qualitative analysis: what do they have in common?* American Educational Research Association Annual Convention.

- Thorndike, R.L., i Hagen, E (1955). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. Nova York: John Wiley & Sons.
- Thorndike, R. L. (1989). *Psicometría aplicada*. Mèxic: Piràmide.
- Torrance, P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking. Norms (Technical Manual Research Edition). Verbal Tests (Forms A and B) Figural Tests (Forms A and B)*. Princeton: Personnel Press
- Torrance, P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms technical manual*. Princeton: Personnel Press/Ginn.
- Torrance, P. (1975). *Test para evaluar las habilidades creativas*. A G. Davis, i J. Scott (eds.), *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrance, P. (1976). Procedimientos distintos de los tests para la identificación del individuo creativo. A J. Curtis, G. Demos i E. Torrance, *Implicaciones educativas de la creatividad*(p. 261-268). Madrid: Anaya.
- Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- Torrance, P. (1988). The nature of creativity as manifest in its thing. A R. Sternberg, *The nature of creativity, contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torrance, P., i Meyers, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana
- Treffinger, D. J. (2003). *Independent, self-directed learning: 2003 update*. Florida:Center for Creative Learning.
- Treffinger, D. J. (2005). Enabling differentiation through levels of service. *Creative Learning Today*, 14, 1-9.

- Treffinger, D., Young, G., Selby, E., i Shepardson C. (2002). *Assessing Creativity: A guide for educators*. The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut, University of Virginia i Yale University. [En línia:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505548.pdf>].
- Tusón, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.
- Tusón, A. (1995). L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa. L'aula com a microcosmos. *Temps d'educació*, 14, 149-162.
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The
- Tyler, L. E. (1983). *Thinking Creatively*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valadez, M. D., Betancourt, J., i Zavala, M. A. (2012). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e invención. Una perspectiva para docentes*. Colombia: Manual Moderno.
- Valles, S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. S. (2002). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos Metodológicos*, 32. Madrid: CIS.
- Valles, M. S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. A M. S. Valles, (2002), Entrevistas cualitativas. *Cuadernos Metodológicos*, 32. Madrid: CIS.
- Van Lier, L. (1991). Inside the classroom: learning processes and teaching procedures. *Applied Language Learning*, 2/1, 29-68.
- Varela, J., Olea, J., i San Martín, R. (1991). *Dimensiones de evaluación de productos creativos: ¿Dualismo ó bipolaridad?* Madrid: Psicothema.
- Vega, F. J., i Ventosa, V. (1993). *Programar, acompañar, evaluar*. Madrid: CCS.

- Velasco, P. (2007). *Psicología y Creatividad: Una Revisión Histórica (Desde los autorretratos de los genios del siglo XIX hasta las teorías implícitas del siglo XX)*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación.
- Veraldi, G., i Veraldi, B. (1979). *Psicología de la Creación*. Bilbao: Mensajero.
- Violant, V. (2006). Indicadores clásicos en la evaluación de la creatividad. A S.De la Torre, i V. Violant, *Comprender y evaluar la creatividad, 2*. Màlaga: Aljibe.
- Villalba, E. (2008). On Creativity: Towards an Understanding of Creativity and its Measurements. European Commission. [En línia: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC48604/eur_on%20creativity_new_.pdf].
- Von Oech, R. (1987). *El despertar de la creatividad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Nova York: Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Walker, R. (1985). *Applied qualitative research*. Londres: Gower Publishing.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Nova York: Harcourt Brace.
- Weisberg, R. W. (1986). *Creatividad: El genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking*. Nova York: Harper and Brothers.
- Whitman, R. D., Holcomb, E., i Zanes, J. (2010). Hemispheric Collaboration in Creative Subjects: Cross-Hemisphere Priming in a Lexical Decision Task. *Creativity Research Journal*, 22, 2, 109-118.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, D. (1986). *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell.

Woods, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Wolcott, H. F. (1999). *Ethnography: A Way of Seeing*. Walnut Creek: AltaMira Press.

Wycoff, J. (1994). *Trucos de la mente creativa*. Barcelona: Martínez Roca.

Young, J. W. (1982). *Una técnica para producir ideas*. Madrid: Eresma.

Zelina, M. (1992). Creativization Of Personality: The need to study it. *Studia Psychologia*, 34.



