

# Pedagogía de la creatividad viable: un camino para potencializar el pensamiento crítico

*Isabel Jiménez Becerra*

*Centro de Tecnologías para la Academia –CTA–  
Universidad de la Sabana, Bogotá-Colombia  
isabel.jimenez@unisabana.edu.co*

## Resumen

El presente artículo surge de la reflexión en torno a la búsqueda de redefinir los tipos de estrategias pedagógico-didácticas que pueden existir en los profesores, para potencializar en los estudiantes “creatividad viable”, aquella que permite resolver problemas aplicando el Pensamiento Crítico. Los resultados de esta investigación, posibilitaron la contrastación de las competencias que se requieren para potencializar, en sus estudiantes, la capacidad de “aprender a aprender” apuntando a la capacidad reflexiva. La observación y algunas entrevistas posibilitaron esta investigación cualitativa, de línea descriptiva-crítico-social, la cual permitió la generación de este discurso.

**Palabras clave:** Pedagogía de la creatividad, pensamiento crítico, creatividad viable, Aprendizaje Basado en Proyectos –ABP–, Aprendizaje Basado en Preguntas –ABP–

# Pedagogie of Viable Creativity: a Way to Potentiate the Critical Thinking

## Abstract

The present article arises from reflection around the search to redefine the types of pedagogical-didactic strategies which can exist in the teachers, to potentiate “viable creativity” in students, which applying critical thinking allows to solve problems. The results of this research, made possible the contrast of competitions that are required to potentialise ability of “learn to learn”, pointing to reflective capacity in their students. This qualitative research of social-critical-descriptive line by observation and some interviews was made possible, it allowed the generation of this speech.

**Keywords:** Pedagogy of creativity, critical thinking, viable creativity, The Project-Based Learning –PBL–, The Questions-Based Learning –QBL–

## 1. INTRODUCCIÓN: REFLEXIÓN TEÓRICA SOBRE LA PEDAGOGÍA DE LA CREATIVIDAD VIALE COMO CAMINO POSIBLE PARA POTENCIALIZAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Pensar en el ejercicio de la “enseñanza” como práctica pedagógica de los profesores que acompañan procesos de aprendizaje en la educación superior, requiere del análisis de dicho quehacer desde sus estrategias pedagógico-didácticas, las cuales están centradas en metodologías articuladoras (Trilla, 2001) que tienen como centro del proceso los intereses de los estudiantes con sus saberes e intereses y, como consecuencia, el desarrollo del *Pensamiento Crítico Reflexivo* (Dewey, 1998) el cual, en palabras de Galia Sefchowich se traduce como una *Pedagogía de la Creatividad* (Sefchowich, 1985) permite (en profesores y estudiantes), converger diferentes experiencias que posibilitan el desarrollo de capacidades para adaptarse a nuevas situaciones y dar múltiples soluciones a los problemas.

Según Joy Paul Guilford: “debemos esforzarnos en formar seres únicos, estimulándolos para...saber responder sobre cualquier situa-

*ción generada en las relaciones interpersonales, profesionales y socio-políticas de una forma ingeniosa, con una variedad de respuestas, con soluciones múltiples, que se reflejarán en su estadio final en el trabajo que realicemos...y permite, a su vez, promover capacidades para identificar, analizar, sintetizar, evaluar y resolver problemas, posibilitando caminos para el desarrollo del Pensamiento Crítico”* (Guilforf, 1983). Esto permite ver su dimensión al fortalecer las habilidades para la evaluación crítica y la obtención de nuevos conocimientos, en este caso, preparar a nuestros jóvenes para asumir un papel crítico-reflexivo en la nueva Sociedad del Conocimiento (Tedesco, 2000).

Es de anotar que, para lograr que la “creatividad viable” posea su propia dinámica se hace necesario operacionalizarla dentro de una metodología articuladora (Carrasquilla, 2006) la cual permite el ejercicio dialógico, que parte de un proceso exploratorio de sus integrantes, para llegar a su respectivo consenso donde los actores del proceso educativo acuerdan un tema común que converge sus intereses colectivos siendo este el componente esencial que da vida a la pasión por un tema, un proceso y un aprendizaje significativo que lleva a un trabajo colaborativo; pero ¿cómo lograrlo?. Para tal fin fue necesario identificar y caracterizar las competencias que deben gestarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje para fomentar la “creatividad viable”. Basados en este análisis, se abordó el siguiente reto investigativo concretado en la siguiente pregunta *¿cuáles son las estrategias pedagógico-didácticas que implementan los profesores en la educación superior para promover creatividad viable y potencializar así Pensamiento Crítico?* Observemos ahora su análisis y resultados, producto de la experiencia y vivencia de algunos profesores de diferentes contextos universitarios.

## **2. LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR “PENSAMIENTO CRÍTICO” EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA**

### **2.1. El pensamiento crítico como camino para el desarrollo del carácter crítico**

¿Por qué hablar del carácter crítico como eje vital en la formación universitaria? ¿Cómo se articula al proceso de aprendizaje? ¿Cómo desarrollarlo desde las competencias docentes? Efectivamente, en los ejercicios colegiados de profesores se analizan las estrategias metodológicas

utilizadas por ellos para que sus estudiantes puedan afrontar con creatividad y crítica la “Sociedad del Conocimiento”, concebida por la socióloga Karsten Krüger del Departamento de Geografía Humana - Universidad de Barcelona como aquella que: “*no está centrada en el progreso tecnológico, sino que lo considera como un factor del cambio social entre otros, como, por ejemplo, la expansión de la educación. Según este enfoque, el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades*” (Krüger, 2006), donde dicha “expansión de la educación” debe ser potencializada desde la perspectiva del pensamiento “crítico reflexivo” comprendido desde su actuar pedagógico como: “*...la estrategia para lograr el dominio del contenido y el aprendizaje profundo, animando al estudiante a descubrir y procesar la información con disciplina. Les enseña a los estudiantes a pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones; a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencias...Este es el pensamiento y es únicamente el pensamiento el que maneja el contenido*” (Newman, 1852); quiere decir, entonces, que el desarrollo del pensamiento crítico es esencial en procesos de enseñanza aprendizaje puesto que el mismo permite desarrollar la capacidad axiológica para analizar, cuestionar, juzgar, preguntar y asumir, con autenticidad, cualquier contexto “críticamente” emancipando su realidad.

Pero ¿en qué casos pasa de la teoría al actuar? Un ejemplo de ello es el operacionalizado por el Centro de Tecnologías de la Universidad de la Sabana<sup>1</sup> quien desde la metodología articuladora del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) para la enseñanza de las Competencias Básicas Digitales, logran la coyuntura de estos conocimientos a las problemáticas reales inferidas por ellos y que son enmarcadas desde la “Sociedad del Conocimiento” siendo este el eje central motivador de trabajo. Esta metodología le permite, al profesor, *aportar a la formación de ciudadanos eficaces, capaces de razonar éticamente y actúe en beneficio de todos. Para enseñar con éxito a pensar críticamente, este debe estar entrelazado con el contenido curricular, con su estructura y su secuencia*

frente a las competencias que deseamos formar. (Paul & Elder, Estándares de competencias para el pensamiento crítico, 2005, p. 11).

Por ello, un docente que responda y aplique con rigor dicha metodología, puede brindar a sus estudiantes experiencias analíticas (Cosgrove, 2003) **carácter crítico-creativo**, esto quiere decir, potencializar capacidades centradas en evaluar y/o crear conocimientos veraces, precisos, relevantes, profundos, amplios, lógicos, importantes, creativos, auténticos; juzgando todo ello de manera crítica. Si se logra esta dinámica, se posibilitaría una triangulación real entre “creatividad viable, pensamiento crítico y aprendizaje”, quiere decir, se puede dar apertura para que el “razonamiento sea una práctica necesaria e imprescindible para saber cómo ayudar a que los individuos tomen decisiones, no sólo en su campo profesional, sino en todos los escenarios de su vida y en su quehacer diario” (Águila Moreno, 2012, p. 14). Se puede afirmar entonces que, en la medida en que se **estimulen la creatividad viable como el manejo de diferentes técnicas<sup>2</sup> o metodologías articuladoras** vistas por algunos de los profesores como “estrategias didácticas” las mismas puede generar habilidades para cualificar **competencias en torno al pensamiento crítico**. Más adelante veremos el trasegar de algunos profesores.

## 2.2. Concepción general sobre las estructuras y estándares del Pensamiento Crítico

Antes de identificar las diferentes técnicas, estrategias o metodologías usadas por algunos profesores para desarrollar “creatividad viable” es necesario detenernos a profundizar en torno al tema del *dominio de contenidos* (Paul & Elder, Estándares de competencias para el pensamiento crítico, 2005, p. 14) y su tipificación en el tema del “pensamiento crítico” en busca de que los mismos puedan planear y analizar su pertinencia en la enseñanza. Según Richard Paul y Linda Elder<sup>3</sup>, el dominio de los contenidos se logra, al generar en los estudiantes la relación directa del tema que se está viendo en clase con su impacto en el mundo real. Cuando el docente está planteando sus contenidos programáticos, debe estar analizando y clasificando si los temas que va a impartir a sus educandos tienen dicho propósito, y si esto le permite articular un impacto hacia el mundo académico, laboral y social. La esencia de este proceso es que los jóvenes sean capaces de preguntarse permanentemente sobre la información que están recibiendo, su utilidad, como lograría la transformación de los conceptos, sus implicaciones y la relación con su percep-

ción personal. Allí podríamos vislumbrar “pensamiento crítico” al obtener estudiantes que nutren su discurso profesional de conceptos, metas, objetivos, datos, interpretaciones, contrastación de suposiciones, reconocimiento de puntos de vistas compartidos, obteniendo como resultado un alto nivel académico que se revierte en ser capaz, con toda esta información, de aplicar y resolver problemas con un discurso disciplinar, ético y social aplicando juicios críticos.

Podríamos afirmar, entonces, que los estudiantes logran el dominio del contenido *cuando recopilan información (distinguen lo relevante de lo irrelevante), reconociendo suposiciones claves, aclarando los conceptos claves, empleando el lenguaje con precisión, identificando (cuando sea apropiado) puntos de vista competitivos y relevantes, notan implicaciones y consecuencias importantes, y razonan cuidadosamente desde premisas claramente enunciadas hasta conclusiones lógicas. Los estudiantes, al hacerlo, deben adoptar el punto de vista de la disciplina, reconociendo y evaluando sus suposiciones, implicaciones y consecuencias conforme sea necesario.* (Paul & Elder, Estándares de competencias para el pensamiento crítico, 2005, p. 15).

### **3. CARACTERÍSTICAS QUE DIFICULTAN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO DENTRO DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

Analizar la creatividad viable como uno de los caminos para potencializar el Pensamiento Reflexivo, consiste en partir por revisar aquellos elementos que pueden dificultar su formación. El eje central puede estar en el peligro de que predomine la enseñanza de carácter tecnista<sup>4</sup>. Autores como (Barnett, 2001), (Medina, 2006) y (Arnau, 1999) han analizado como esta educación, de sinónimo “bancaria”, ha generado limitaciones en el desarrollo de competencias para la construcción del conocimiento profesional que impide, a su vez, la resolución de problemas de manera efectiva. Si este problema de enseñanza prevalece, se dará fuerza a la ***primera dificultad que obstaculiza el desarrollo de la “creatividad viable” es el impacto de sus saberes a la realidad de cayendo en el peligro de llevar los mismos hacia un “repositorio mental”*** y limitando la transformación de la realidad a la luz de los conocimientos adquiridos y/o generados.

Esto se concatena con la ***segunda dificultad, la cual está concentrada en el aislamiento del contenido académico del contexto laboral***

donde se puede omitir la riqueza en torno a la complejidad que puede darle al estudiante, el conocimiento aplicado a la realidad, donde la pregunta problémica es la base para su análisis y desarrollo de soluciones abstractas donde los contenidos programáticos tiene una razón de ser en la formación profesional del estudiante. Si esta formación se da desde espacios de prácticas profesionales y del conocimiento en contexto los mismos podrán explorar y cuestionar los procesos y realidades complejas a los que se enfrentará y que le permiten aplicar habilidades de pensamiento superior donde el saber disciplinar, acompañado de su aplicación operativa, lo llevan a proponer y transformar, sacándolo del reducido cajón de la educación para la comprensión y pasar ahora de la educación para la transformación: Aprender a aprender.

Con ello se ila **la tercera dificultad, centrada en la segmentación entre el conocimiento y las experiencia de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.** Los profesores deben comprender que el valor de educar está en recordar que sus estudiantes poseen saberes previos e intereses propios, los cuales dieron paso a la elección para cursar su carrera profesional siendo esta la base para construir el plan de estudios a abordar. Por tal razón, algunos profesores inician sus clases con ejercicios que les permite identificar intereses, articular los mismos al contexto y desarrollar así procesos de enseñanza-aprendizaje. Este evitaría riesgos alternos como la reducción de la comprensión de la práctica profesional, siendo esta la cuarta dificultad en la que puede caer la educación alejada de la creatividad viable y el pensamiento crítico. Este riesgo se corre cuando el estudiante asiste a un escenario de práctica laboral y su mirada se reduce a una actuación mecánica de la labor siendo su capacidad crítica y creativa diluida al no poder ver este contexto como un escenario de dimensión social y política que coincida y de un significado a su futuro actuar profesional.

***Finalmente, un riesgo inmenso en que se puede caer es en la pérdida de lo problémico,*** producto del afán de formar en la precisión del desempeño en torno a lo técnico, donde el estudiante termina por aislarse de la contextualización y problematización del en torno como eje de pensamiento y aplicación del saber profesional dejando de lado sus responsabilidades de carácter ético, social y política en el contexto donde se desenvuelve como ciudadano responsable de su transformación.

#### **4. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y METODOLÓGICOS PARA LA FORMACIÓN EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO: ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN REFLEXIVA**

Uno de los principios vitales de la “creatividad viable” para el desarrollo del pensamiento crítico está centrada en recordar que: *“es un objetivo implícito en todas las tareas de la enseñanza ya que ésta tiene que dar respuesta a las necesidades del medio, vinculándose de una forma comprometida a su desarrollo. Todas las funciones deben encaminarse hacia la creatividad pero sobre todo la investigación y el aprendizaje por descubrimiento”* (Benedito, Ferrer, & Ferreres, 1995).

Esto quiere decir que la intención central es lograr que profesores y estudiantes sean capaces de cuestionar las situaciones que los rodean recurriendo a la creatividad y a la innovación, valorando la incertidumbre como un aspecto potencial para aplicar su saber. Para lograr este objetivo es necesario que cada problemática a la que se enfrenten los estudiantes y profesores, sea vista desde la inter y transdisciplinariedad. Esto permite resultados en el aprendizaje cuando se logran procesos intrínsecos educativos que gestan *“...seres únicos, estimulándolos para...saber responder sobre cualquier situación generada en las relaciones interpersonales, profesionales y socio-políticas de una forma ingeniosa, con una variedad de respuestas, con soluciones múltiples, que se reflejarán en su estadio final en el trabajo que realicemos”* (Guilforf, 1983), como a su vez seres *intelectuales reflexivos*, profesionales capaces de utilizar su conocimiento cultural, disciplinar y pedagógico para analizar y examinar críticamente su propia actividad práctica y su manera de razonar en la disciplina y en las situaciones concretas del aula (Bain, 2006).

Visto desde la experiencia, un ejemplo práctico pedagógico de este discurso es el Centro de Tecnologías para la Academia de la Universidad de la Sabana, quien aplica la metodología articuladora del Aprendizaje Basado en Proyectos -ABP-, y su tema centro “Sociedad del Conocimiento”. Allí ha ofrecido, a los actores del proceso educativo, un programa articulador que supera la derivación teórico-práctica (en su caso el desarrollo de Competencias Básicas Digitales CBD), sino que lleva a sus actores a búsquedas y reflexiones profundas en torno a su papel en la sociedad y las estrategias crítico-creativas con las que podría asumir sus diversas problemáticas desde una concepción epistemológica humanísti-

ca, esto quiere decir con *habilidades meta-cognitivas para interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia práctica desde un punto de vista profesional, moral y social* (Burón Orejas, 1993). Según autores como (Bain, 2006) la concepción sociológica del conocimiento siempre debe verse articulada a un contexto donde habitan seres humanos con necesidades, sueños, ideas y realidades, educando con una visión problematizadora del conocimiento que se transmite, siendo su aplicación un conocimiento apropiado pero moldeable a las necesidades problemáticas de un escenario provisional, plural e incierto, donde el valor del profesional está en su capacidad para indagar dicha realidad en busca de encontrar estrategias más profundas de comprensión y donde pueda, luego, analizar y generar cursos de acción.

Esto permite discernir que para lograr este objetivo, desde las Competencias Docentes, se requiere de un profesor abierto al aprendizaje nuevo para abordar, con su estudiante, la comprensión de la realidad según la necesidad y el contexto que lo convoque. Dentro del pensamiento crítico-creativo, el *profesor ve su rol como un "igual" al de su estudiante pero con responsabilidades diferentes, que acepta que su saber es cuestionable y discutible, actitud que permite a los estudiantes repensar e interpretar el conocimiento en el momento de su transmisión, en vez de, simplemente, reproducirlo en las aulas* (Curtis, 1976).

Otro aspecto a tener en cuenta para lograr dicho pensamiento es, metodológicamente, integrar los componentes de la formación disciplinar del profesional que ejerce un rol de profesor con los componente pedagógicos, centrados en la *didáctica del contenido, definida esta como el camino para explicar qué conocen de su materia y de cómo trasladar este conocimiento, a sus acciones formativas* (Shulman, 1987). Dentro de esta competencia, el profesor debe ser capaz de transformar el conocimiento que posee y adaptarlo a las necesidades de los estudiantes, generando estructuras comprensibles para los mismos. Para concretar esta estrategias metodológicas *el profesor debe tener la capacidad para desarrollar, en sus estudiantes, conocimientos prácticos que les sirvan de guía para orientar el reconocimiento de la realidad y la articulación de la práctica allí* (Schön, 1992). Para lograr la maduración de esta estrategia, es necesario trabajar en procesos simultáneos enfocados en el conocimiento y la acción la cual está centrada en recordar las experiencias o saberes previos y luego reflexionar la acción para analizar el contexto problemático y articular allí saberes teóricos-prácticos que le permitan

abordarlo *aplicando conocimientos, estrategias, imágenes, expectativas y técnicas para valorar las situaciones a las que se enfrenta y decidir las acciones más adecuadas. A medida que va conociendo nuevos casos y situaciones, va aumentando su conocimiento práctico, por lo que lo va haciendo más implícito y espontáneo* (Schön, 1992).

## **5. HALLAZGOS: ESTRATEGIAS PARA UNA FORMACIÓN DE LA “CREATIVIDAD VIABLE” QUE PERMITE PROMOVER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Para generar un discurso desde la experiencia de los profesores en la Educación Superior, se seleccionó una muestra a conveniencia (Sampieri, 2010), tipificando su perfil en la enseñanza de diversas disciplinas y que cuya formación no fuese de base pedagógica<sup>5</sup>. La intención metodológica (Haydée, 1992), fue identificar experiencias y ambientes de aprendizajes propios donde se vislumbra este ejercicio partiendo de experiencias desde su actuar como profesor y, a su vez, como estudiante con las que creen han logrado desarrollar Pensamiento Crítico (Linda, 2003), clasificándolas en prácticas específicas como: el ser críticos y analíticos o estar bien informados, lo que les permite tener una apertura para considerar diferentes puntos de vista, ser flexibles ante las alternativas y opiniones y ser honestos con sus propios sesgos y prejuicios. En temas, cuestiones o problemas específicos expresaron que actúan al ser capaces de clarificar una cuestión o asunto determinado, ordenar el trabajo complicado, realizar los pasos para llevar a cabo una búsqueda de información importante, ser razonables en la selección y aplicación de criterios y centrar la atención en el asunto por tratar.

Luego de acercarnos sus experiencias propias frente a su propio desarrollo de *pensamiento crítico* lograron conceptualizarlo como una práctica permanente de “*creatividad viable*”, centrada en expresar, contextualizar, argumentar, sustentar y teorizar su producción, a la luz de su desarrollo profesional. Esto los llevó, a su vez, a definir el pensamiento crítico como el *común actuar de los seres humanos, los cuales poseen como competencia básica la capacidad de preguntarse sobre su contexto, labor, rol e impacto de su profesión en el mundo actual*, donde el ser humano busca pautas para asumir su vida. Algunos se atrevieron a relacionarla con la **en-cultura** (Otálora Cotrino, 2010), donde los actores del

proceso educativo se preparan para el nuevo estilo del mundo actual: las nuevas formas de actuar y vivir en la sociedad no desde lo legado por la tradición sino lo expropiado de ella: sociedad líquida (Bauman, 2008), crisis de valores (González, 1982), transformación de la sociedad etc.

Posterior a esta reflexión, los profesores se centraron en analizar ¿cómo se puede llegar a desarrollar el *pensamiento crítico desde los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta esta realidad cambiante*? Su respuestas se focalizaron en torno a las “competencias”, pero *enfocada en los elementos del razonamiento y los estándares de intelectuales* (Paul & Elder, 2005, p. 15). Esto quiere decir que, los profesores vislumbran las mismas desde la cúspide de las estrategias metodológicas, aquellas centradas en motivar a los estudiantes a preguntarse, emitir juicios reflexivos, nutridos conceptos, teorías y principios que los lleven a investigar. Se afirmó, entonces, que es necesario aprovechar lo saberes previos de los estudiantes, en busca de generar, con ellos, *preguntas* que les permita indagar, de manera significativa y reflexiva, la teoría y la práctica. Gracias a esta dinámica, se vislumbra el camino metodológico para potencializar *pensamiento crítico* que apunte a una *creatividad viable* materializadas en tres prácticas docentes vitales: la primera, conocida como el *ejercicio de la teorización* la cual está entrada en entregar la información teórico-conceptual al estudiante para discutirla en el aula y, luego, se generan preguntas colectivas que los llevan a ahondar sobre el tema planteado analizando así la teorización desde la aplicación. La segunda estrategia está en el desarrollo y/o *cualificación de habilidades de pensamiento* (Bloom, 1956). Esto sucede con las áreas a las que se les dificulta el camino de articulación a la disciplina, acudiendo a diversos ejercicios de lectura y escritura para que los estudiantes analicen, deducen, infieren, sintetizan, reflexionan y argumentan, comprendiendo así su área de estudio e intentando llevarlo al contexto. La tercera práctica o estrategia es conocida como el *ejercicio dialógico* (Postic, 2000). Allí, docente y estudiantes, conciben la relación educativa desde el “reconocimiento” concibiéndose como iguales, con saberes propios, con roles diferentes pero con una pasión por la disciplina estudiada. Esto fomenta ejercicios convivenciales en torno a la divergencia y el consenso reconociendo que, aunque se pueden tener miradas distintas, debemos trabajar mancomunadamente para su contexto. Gracias a este tipo de experiencias metodológicas, los estudiantes van desarrollando *competencias centradas en la manera como se pueden desarrollar rasgos intelectuales y virtudes propias de la profe-*

**sión.** Allí los estudiantes, se articulan, exploran, consensuan, profundizan y materializan un tema pretexto que ven como problémico en su contexto (*investigación formativa*<sup>6</sup>).

Otra competencia necesaria para desarrollar pensamiento crítico son las ***enfocadas en los estándares intelectuales universales***. Esta viene a ser la materialización de ese manejo intelectual de la disciplina de manera universal, donde se encuentra una combinación propia entre la teórica y práctica, articulada al contexto real de su ejercicio profesional y que va muy de la mano con ***la competencia enfocada con las barreras del pensamiento racional***, la cual pretende que el profesor logre articulaciones de saberes desde la inter y la transdisciplinariedad. Para lograr la experiencia, entre profesores, generan ejercicios colegiados donde dialogan, contrastan y reconocen planes comunes para romper el *enquistamiento* de las áreas de estudio, evitando que cada uno tenga su camino teórico y metodológico para abordar el saber en contexto. Por tal razón, sus dinámicas en dichas comunidades está centrada en la discusión de conocimientos, saberes, metodologías, ambientes y estrategias en busca de reconocer, no sólo los contenidos, sino más aún, los procesos y competencias comunes: algo que los profesores conceptualizaron como *acuerdos dialogados*, siendo una experiencia cercana a la evaluación por integrados. Es de anotar que si se logra llegar al escenario de los acuerdos dialogados, la inter y transdisciplinariedad sería una realidad práctica de muchas Facultades, pues las discusiones académicas evolucionarían del ***qué enseñar*** y pasaría al escenario del ***cómo y el para qué enseñar***, creando colectivamente categorías de procesos de evaluación que apunten al desarrollo de ***competencias comunes en torno al saber disciplinar nutrido de pensamiento crítico-creativo***.

De otro lado, en lo que tiene que ver con la ***categoría enfocada en las habilidades de pensamiento crítico esenciales para el aprendizaje***, no se deben olvidar los cursos metodológicos para generar estrategias prácticas para desarrollar el arte de la pregunta, la lectura y la escritura especialmente. Desde sus experiencias pedagógicas se evidencia prácticas como la presentación de lecturas, por parte de profesores y estudiantes, donde todos se dan a la tarea de discutir sobre ellas generando una valoración crítica a la luz de su aplicación siendo la argumentación, nutrida de teoría y experiencias, la forma para comunicar sus posturas, ya sea de forma escrita u oral. Es de anotar, que no se debe olvidar la existencia de diversos ambientes de aprendizajes alternos como son las con-

ferencias, los coloquios y los conversatorios centrados en interés disciplinares aplicados al desenvolvimiento de la disciplina pero desde la perspectiva de la investigación siendo estos contextos que aportan a reflexión en torno a la trascendencia del conocimiento a la realidad existente, siendo este un eje de análisis. Esto es conocido en las competencias para desarrollar el Pensamiento Crítico-creativo **los dominios específicos del pensamiento**. Se pudo concluir entonces que existen experiencias empíricas importantes en los profesores no maestros que llevan al desarrollo de la “**creatividad viable**”, no obstante, se deben seguir explorando otras estrategias metodológicas emergentes que aporten a la formación profesional de “personas” innovadoras, pero a su vez, sensibles y reflexivas de su contexto: si aplicamos algunas de estas estrategias ¡vamos por buen camino!

## 6. ALGUNAS CONCEPCIONES SOBRE LA “CREATIVIDAD VIABLE”

### 6.1. Concepciones Pedagógicas

Teniendo en cuenta que el centro de estudio es identificar *¿Cuáles son las estrategias pedagógico-didácticas que implementan los profesores para promover “creatividad viable” y potencializar el Pensamiento Crítico?, la misma puede ser analizada desde la concepción formativa. Autores como (Borthwick, 1982) la definen como una estrategias pedagógico-didácticas para promover capacidades centradas en identificar, analizar, sintetizar, evaluar y resolver problemas, posibilitando caminos para el desarrollo del Pensamiento Crítico (Guilforf, 1983). Esto responde, entre otros al Modelo Educativo más usado por los profesores y conocido como el Aprendizaje Basado en Preguntas (ABp) que permite al estudiante promover habilidades para la evaluación crítica (De Prado, 1986) y la obtención de nuevos conocimientos; y cuya tarea está en fomentar en los estudiantes, aprendizaje significativos, desarrollo en torno a las habilidades de pensamiento superior y capacidad de aprender a aprender mediante la puesta en escena de estrategias pedagógicas, que apunten a esta capacidad reflexiva como camino para la cualificación del Pensamiento Crítico (Dewey, 1998).*

Basado en esta concepción se deben precisar los principios didácticos para lograr la **creatividad viable, visto desde los rendimientos y realidades creativas de sus trabajos (Guilforf, 1983)** resumida en el actuar

investigativo para formular y resolver problemas, transversando la teoría, la técnica y el contexto a abordar, siendo su resultado de generación de saberes nuevos para poder diagnosticar y evaluar su realidad. El resultado de esta práctica pedagógica es formar personas perceptivas capaces de **resolver problemas con fluidez, productividad, flexibilidad mental**; con **capacidad para generar “originalidad”** asociada a la investigación y, a su vez, lograr el desarrollo de desarrollar capacidades para  **sintetizar**, concebida esta como el ejercicio para ver la articulación de varios elementos que soportan una idea,  **abstraer**, como la capacidad de eliminar lo accidental, lo concreto y lo anecdótico, descubriendo lo esencial, el concepto, desde una visión general,  **analizar**, basado en argumentar y sustentar desde las partes que componen el concepto, siendo la  **comunicación** de este proceso, de manera oral, visual o escrita, el camino para plasmar y demostrar todo este camino recorrido en su actuar metodológico el cual posee un ejercicio heurístico<sup>6</sup>, entendido este como la introducción del aprendizaje por medio del descubrimiento y donde prima la actitud académica de los actores del proceso educativo que se incentivan explorara sus inquietudes para investigar por encima de la percepción o del simple manejo de información.

## **6.2. Concepciones desde la formación disciplinar**

Como ya se ha afirmado, la “creatividad viable”, aplicada a cualquier disciplina es planteada desde una metodología heurística que gracias al “aprendizaje por descubrimiento” y el tanteo experimental posibilita el aprendizaje significativo. Pedagogos como Célestin Freinet (Freinet, 1972), Ferrer Guardia (Guardia, 1912), (Trilla, 2002), María Montessori (Montessori, 1937), John Dewey (Dewey, 1972) y (Kilpatrick, 1918), entre muchos otros, han generaron metodología por proyectos integrados que demuestran, desde lo metodológico este tipo de aprendizajes. Un ejemplo actual de estas metodologías son las sostenidas por María Laura Margheritis y María Andrea Santangelo, quienes plantearon diferentes estrategias para llevar a la practica la “**creatividad viable**”, clasificando las mismas por “técnicas”. Dentro de estas técnicas está el  **análisis morfológico**, la cual busca una combinatoria para relacionar todos los elementos entre sí. Aquí deben aparecer todos los elementos estudiados y enlazarlos de tal manera que nos permitan descubrir campos y sendas nuevas. Otro ejemplo de estas técnicas son las del  **arte de relacionar**, la cual estará condicionada por la capacidad relacionante

de los indicadores del comportamiento intelectual, mientras se establezca un mayor poder de descubrir relaciones, mayor será el nivel mental. **La técnica de la ideogramación**, permite generar una creativa analítico-sintética, con un carácter estructurado y transformador que anudándose al lenguaje verbo icónico, nos ayuda a ver de forma rápida e intuitiva las ideas de un amplio contexto, caso de ello, la sociedad del conocimiento.

Técnicas alternas como **la lista de atributos**, permite plantear atributos a un objeto el cual, debe presentar diversas posibilidades para resolver el problema. No se trata de enumerar las distintas posibilidades, sino de estudiar los atributos en diferentes contextos y situaciones. He allí la materialización de ejercicios metodológicos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Alternó a ello **técnica como el arte de preguntar**, permite a los estudiantes romper el aislamiento, dinamizar y establecer comunicación, y convierten el aprendizaje en una conquista apasionada y motivadora. Gracias a este ejercicio dialógico, los participantes construyen saberes y socializan aprendizajes. Finalmente, la **técnicas como problem solving (solución creativa de problemas)**, permite partir de buscar hechos, problemas, ideas y soluciones para proponer multitud de preguntas y respuestas en donde cada una de las fases se somete a críticas reflexivas. Gracias, especialmente a esta última técnica, que es vista también por el autor Riger Goñi Vercher (Goñi, V, R. 2011) como **creatividad-solución de problemas**. Todos este procesos desarrolla habilidades para la creación de procedimientos que logren dar soluciones a las diversas problemáticas a la luz de la creatividad siendo necesario que los profesores trabajen, permanentemente, a la luz de estas técnicas que hacen parte de una “metodología heurística” y que centra sus estímulos en los procesos de pensamiento y acción para que los actores propongan secuencias lógicas que le permita resolver, generando estrategias de acción u operacionalizar experiencias que beneficien al grupo objetivo al cual interviene.

### 6.3. Algunas estrategias para fomentar el diálogo reflexivo

Basado en el resultado de los hallazgos, donde se esbozan estrategias de formación aplicadas por los profesores para generar, en los estudiantes, **“creatividad viable”** para promover pensamiento crítico, a continuación se tipifican algunas estrategias de enseñanza que aportan a los procesos de aprendizaje, analizando cómo las mismas permiten potenciar la reflexión, la interrogación didáctica (enseñar preguntando), el ejercicio axiológico basado en la contrastación teórica y aplicación al

contexto y la traducción dialógica. Alternando a la clasificación de estas estrategias, el discurso generará una explicación e interpretación de la misma haciendo una relación entre lo narrado por los profesores y las estrategias existentes, iniciemos entonces.

Respecto a la estrategia central en el *diálogo reflexivo* para los profesores, todo puede surgir por la generación de sesiones donde enuncia la finalidad de la cátedra, el sentido y objetivo de la materia, su interdisciplinariedad con otros saberes presentados en el Plan de Estudios y su articulación en el plano profesional todo con el objetivo de que el estudiante pueda identificar el sentido y aplicación de la misma. A nivel metodológico, la dinámica se centra en ejercicios basados en preguntas, donde el estudiante responde por medio del análisis y la deducción a la luz de las problematizaciones o casuísticas a las que se enfrenta y que brinda el profesor. Allí la idea es que el estudiante pueda argumentar el procedimiento de aplicación de este saber en el contexto y justifique las causas por las cuales el mismo es pertinente como intervención en la problemática abordada.

Otra estrategia que apunta al desarrollo de dicho pensamiento es la metodología de la *interrogación didáctica o conocida como enseñanza basada en preguntas*. Esta puede ser definida como aquella estrategia donde el profesor plantea preguntas sobre un hecho o tema, un conjunto de ideas o unos tópicos concretos. Con esta metodología, los estudiantes pueden participar activamente de la socialización y construcción de saberes. No obstante es necesario precisar que no es simplemente generar preguntas de carácter bancario, que lleven al estudiante a encontrar respuestas meramente teóricas. La idea de esta metodología está centrada en llevar al estudiante a crear o a enfrentarse a hipótesis, aplicar ejercicios de comparación y cotejo de ideas que ameriten ser investigadas dando como resultado la aplicación de saberes correlacionando la contratación de experiencias, teorías y saberes disciplinares entre sí, encontrando en ellas sus respuestas. Como en la anterior estrategia, esta debe ser un ejercicio nutrido de casuísticas que posibiliten *promover capacidades para identificar, analizar, sintetizar, evaluar y resolver problemas, posibilitando caminos para el desarrollo del Pensamiento Crítico* (Guilforf, 1983).

Alternando a ello, al hablar de la metodología basada en la *generación de preguntas*, es identificar los tipos de pregunta que pueden generar para el desarrollo del pensamiento crítico. Para ello, en este discurso haremos una clasificación que precise tipos e intenciones respecto a estas. Se inicia, entonces, con las *preguntas retóricas*, las cuales pretenden, no

solo, generar una respuesta, sino que van a un plano mucho más amplio al pretender impactar la conciencia crítica de quien la escucha centrada en que la misma, posibilita la ilación de un dialogo con razonamiento reflexivo (van Dijk, 1992), al ser ilado con diversos argumentos sobre el por qué y el para qué de lo que se está analizando. Este desarrolla en las personas la construcción de sus propios discursos nutridos de elementos teóricos aplicados a la práctica.

Con respecto a *las preguntas de respuestas cortas o monosilábicas* pretenden que el estudiante dé respuesta específica al aspecto puntual del contenido estudiado donde se debe activar la memoria. Posteriormente a la precisión de este saber, se contextualiza en una casuística específica que le enseñe, al estudiante, el encadenamiento de su aplicación. No obstante, *las preguntas con fines constructivos o diálogos reflexivos*, requiere respuestas que surgen de los saberes previos o la interpretación de los estudiantes, aquí la inquietud cognoscitiva llevan al estudiante, en compañía del profesor, al análisis del conocimiento, dando una expresión propia del mismo cuando es capaz de aplicarlo a un contexto determinado y convirtiéndolo así como parte de su propio saber y pensamiento. La manera en como el estudiante demuestra dicha apropiación es por medio de la argumentación, la cual es plasmada de forma oral, escrita o aplicada poniendo en marcha un proceso reflexivo, donde este toma el conocimiento y lo relaciona con su propio pensamiento como objeto de escrutinio siendo evocado a argumentar las dimensiones y propiedades teóricas que requiere para resolver la pregunta, articulando su saber empírico o previo para buscar en sus experiencias ideas analógicas o caminos de argumentación que le permitan explicar cómo puede resolver el problema al que se enfrenta generando así relaciones aplicables del conocimiento en el que se está formando. Con estas ideas elaboradas por el estudiante el profesor puede trabajar las hipótesis de comprensión que lleven al estudiante a cualificar su *pensamiento crítico-creativo*. Allí el profesor precisa el contenido propio que requiere para hacer comprensible y comprobable lo enunciando por el estudiante, cualificando así sus conocimientos en la disciplina en la que se está formando.

Otra estrategia es el *conversatorio socrático* el cual consiste en encadenar preguntas y respuestas guiando al estudiante hacia el descubrimiento de ideas y/o procedimientos que el profesor desea que descubra y corrobore, para luego, de forma colectiva, demostrar. Aquí la intención es llevar al estudiante a ejercicios de acomodación y de des-acomoda-

ción del conocimiento que lo lleven al aprendizaje deseado pero con un componente significativo.

Finalmente, este ejercicio debe llevar al profesor hacia una **traducción dialógica** donde el mismo, a partir de los saberes previos, experiencias, creencias y expectativas previas del estudiante, lo lleva al saber formar por medio de experiencias del aprendizaje basado en preguntas, el cual ya ha sido descrito. Aquí la idea es que el profesor, basado en lo concretado por el estudiante. Logre acercarlo a una negociación que, progresivamente, acerque al estudiante al saber formal académico que responda a estándares o teorías universales, a esto se le conoce como hermenéutica-dialógica.

### Notas

1. El Centro de Tecnologías para la Academia –CTA– es una unidad académica de la Universidad, que fomenta la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC– en la academia de manera crítica y con visión humanística, mediante la investigación, el desarrollo y la formación en la integración de las tic en los ambientes académicos.  
El Centro ofrece el servicio de Virtual Sabana, espacio académico apoyado por las TIC, que fomenta el trabajo independiente y los ambientes virtuales de aprendizaje, garantizando asesorías a todo el personal académico para el uso efectivo de la plataforma. Como parte del plan de formación para los estudiantes, desarrolla los cursos de Competencia Básica Digital, Internet como Plataforma de Negocios e Investigación, TIC más allá de Google, con el fin de aprovechar las nuevas tecnologías durante su desarrollo en la carrera profesional (Sabana, 2014)
2. En el momento seis de este artículo titulado: algunas concepciones sobre “Creatividad Viable” se precisarán algunas que apuntan a la formación disciplinar de la publicidad y el mercadeo, no obstante se recomienda la lectura de autores como Edward de Bono, con su técnica “los seis sombreros para pensar” la cual es s una técnica que permite abocarse a un “tipo de pensamiento” por separado. La idea de “ponerse determinado sombrero” significa asumir y actuar bajo el rol establecido por dicho sombrero. Otras técnicas pueden ser Brainstorming (Lluvia de Ideas), el Uso de Analogías, Relaciones Forzadas, Relaciones Forzadas etc. Un documento que resume parte de

esta técnicas es el titulado “Las técnicas de creatividad: un enfoque sobre su utilidad” de María Laura Margheritis y María Andrea Santangelo.

3. La Fundación para el Pensamiento Crítico, busca promover un cambio esencial en la educación y en la sociedad, a través de cultivar un pensamiento crítico justo, un pensamiento predispuerto hacia la empatía intelectual, humildad, perseverancia, integridad y responsabilidad. Un ambiente intelectual rico es posible solo si el pensamiento crítico está en la base de la educación. ¿por qué? porque solo cuando los estudiantes aprenden a pensar a través del contenido, aprenden en de una manera profunda y sustantiva, y pueden aplicar lo que están leyendo, a sus vidas. Además, en un mundo de cambio acelerado, con incremento en sus complejidades, e interdependencia en aumento, el pensamiento crítico se convierte en un requisito para la supervivencia económica y social.
4. Creada por Burrhus Federic Skinner con su modelo pedagógico Tecnología de la enseñanza, el cual considera al sujeto como un ser pasivo que simplemente reacciona a los estímulos externos. Skinner explica como la persona aprende haciendo, experimentando y ensayando, cuando se logra este ejercicio se pueda habar de aprendizaje. (Trilla, 2002)
5. La muestra fueron de contextos universitarios de Bogotá-Colombia como la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad San Buenaventura y la Universidad de la Sabana donde se desenvuelve la investigadora.
6. **La investigación formativa** se entiende como la actividad vinculada en la cotidianidad de la práctica pedagógica y desde el enfoque curricular, orientada a estructurar actitudes y habilidades investigativas en los estudiantes de un programa, lo cual se facilita desde la construcción de ensayos, análisis de problemas, estudios de caso, y desde el mismo proceso pedagógico de trabajo dentro y fuera del aula, potenciando la estrategia metodológica que ofrece la política de créditos académicos, esto es, trabajo académico presencial, con seguimiento tutorial y trabajo independiente del estudiante” (Universidad Católica de Colombia, 2006).
7. Proviene del griego “eurisco” que significa encontrar, hallar, descubrir, inventar, conseguir para sí.

## Referencias Bibliográficas

- AGUILAR MORENO, E. 2012. Aplicación de estándares intelectuales de evaluación por alumnos de la Universidad Sonora. **Revista de Educación de Extremadura** N° 3, pp. 11-25. REDX.
- ARNAU, J. 1999. Aproximaciones pedagógicas en la enseñanza de la segunda lengua a través de la matemática en la inmersión temprana. **Infancia y Aprendizaje**, pp. 41-56.
- BAIN, K. 2007. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Valencia: Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.
- BARNET, R. 2008. Los límites de la competencia. El conocimiento, La Educación superior y la Sociedad. **Scielo**, 286. Obtenido de Scielo: ISSN 0187-358X. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2008000300011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2008000300011&script=sci_arttext) Consultado el 10-11-2015.
- BAUMAN, Z. 2008. **Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida**. Barcelona: Gedisa.
- BENEDITO, V.F. 1995. La Formación Universitaria a Debate. **REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. 8, Núm. 1, 2006.
- BLOOM, B.S. 1956. **Taxonomía de los Objetivos de la Educación**. Chicago: Liberia El Ateneo.
- BORTHWICK, G. 1982. **Hacia una Educación Creativa**. Madrid: Fundamentos.
- BURON, O.J. 1993. **Enseñar a Aprender: Introducción a la metacognición**. Bilbao: Mensajero.
- CARRASQUILLA, C.N. 1998. Colegio Unidad Pedagógica. Disponible en [http://www.colegiounidadpedagogica.edu.co/descargas/12-Escuela\\_Siglo\\_XXI.pdf](http://www.colegiounidadpedagogica.edu.co/descargas/12-Escuela_Siglo_XXI.pdf) Consultado el 10-11-2015.
- COSGROVE, R. 2003. The Critical Thinking Community. Disponible en <https://www.criticalthinking.org/files/CosgroveVitaeSpanish.doc>. Consultado el 10-11-2015.
- CURTIS, C.J. y otros 1976. **Importancia educativa de la Creatividad**. Salamanca: Ananyo.
- DE BONO, E. 1988. **Seis Sombreros para Pensar**. Barcelona: Paidós.
- DIEZ, D.P. 1986. Técnicas didácticas participativas y formativas en contraposición con las formativas. **Educadores**, Vol. 136 pp. 51-69.
- DEWEY, J. 1902. **El Niño y El Programa Escolar**. Buenos Aires: Lozada.
- DEWEY, J. 1989. **Como Pensamos**. Barcelona: Paidós.

- ELDER, L. & Paul, R. 2015. [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org). Obtenido de Fundación para el Pensamiento Crítico: Disponible en <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-StudentLearning.pdf>. Consultado el 10-11-2015.
- FERRER, G.F. 1977. **La Escuela Moderna**. Barcelona: Tusquets.
- FREINET, C. 1972. **Los Métodos Naturales**. Barcelona: Laia Fontanella.
- GONZÁLEZ, M.Y. 1987. **Innovación Educativa. Teorías y procesos de desarrollo**. Barcelona: Humanitas.
- GUILFORD, J.P. 1983. **Creatividad y Educación**. España: Ediciones Paidós.
- KARSTEN, K. 2006. Sociedad del Conocimiento. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona**, Vol. XI, N° 683, Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>. Consultado el 10-11-2015.
- KILPATRICK, W.H. 1980. **Introducción al Estudio de la Escuela**. Buenos Aires: Kapelusz.
- MARGHERITIS, M.L. 2014. [tecnicas\\_creatividad.doc](https://docs.google.com/document/edit?id=1lh75oJLWXf4DjSuk-xgj62NN49E1Zd2ji9rSHFZWbGY&hl=es&pli=1) - Documentos de Google. Disponible en <https://docs.google.com/document/edit?id=1lh75oJLWXf4DjSuk-xgj62NN49E1Zd2ji9rSHFZWbGY&hl=es&pli=1>. Consultado el 10-11-2015.
- MEDINA, R.A. 2011. [www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl). Disponible en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/15/13>. Consultado el 10-11-2015.
- MONTESSORI, M. 1937. **El método de la pedagogía científica**. Barcelona: Araluce.
- NEWMAN, J. 1907. **The Idea of University**. Londres: Longmans.
- OTALORA, C.C. 2011. **Mitos y ritos modernos. La fabricación de creencias en los medios de comunicación**. México: Universidad Autónoma Metropolitana de México.
- PÁEZ, H. 1992. El Desarrollo Del Pensamiento Crítico del estudiante. Una finalidad educativa . **Revista virtual Fundación Universitaria Católica del Norte**, Disponible en <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/165/317>. Consultado el 10-11-2015.
- PAUL, R. 2005. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf). Consultado el 10-11-2015.
- POSTIC, M.Y. 2000. **Observar Las Situaciones Educativas**. Madrid: Narcea Editores.

- SAMPIERI, H.R. 1997. **Metodología de la Investigación**. México: Mc Graw Hill.
- SCHÖN, D.A. 1992. **La Formación de Profesionales Reflexivos**. España: Paidós.
- SEFCHOWICH, G. 1985. **Hacia una Pedagogía de la Creatividad**. México: Trillas.
- SHULMAN, L.S. 1987. **Conocimiento y Enseñanza**. Cambridge: Harvard Educational Review.
- TEDESCO, J.C. 2000. **Educación en la Sociedad del Conocimiento**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TRILLA, B.J. 2003. **Cuadernos de Pedagogía**. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre352/re35215.pdf?documentId=0901e72b812342cd>. Consultado el 10-11-2015.