

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**LA FORMACIÓN DE PROFESORES CON ÉNFASIS EN LA CREATIVIDAD:
UNA PROPUESTA DESDE EL PARADIGMA EMERGENTE**

POR:

ALIETY SOSA PADRÓN

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA**

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

JULIO, 2020



Facultad de
Filosofía y
Letras



La formación de profesores con énfasis en la creatividad: una propuesta desde el paradigma emergente. Tesis presentada por Aliety Sosa Padrón como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Innovación Educativa ha sido aprobado y aceptado por:

Dr. Armando Villanueva Ledezma
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

~~Dr. Jorge Alan Flores Flores~~
Secretario de Investigación y Posgrado

M.I.K. Erslem Armendáriz Núñez
Coordinador Académico

Dr. Jorge A. Cortés Montalvo
Presidente

Fecha: 01 de julio de 2020

Comité:

Director de Tesis: Dra. Isabel Guzmán Ibarra

Revisor Externo: Dr. Rigoberto Marín Uribe

Secretario: Mtro. Erslem Armendariz Nuñez

© Derechos Reservados

Aliety Sosa Padrón, Rúa de las
Humanidades s/n Campus
Universitario 1

Julio, 2020.



La Formación de Profesores con Énfasis en la Creatividad: Una Propuesta desde el Paradigma Emergente

Aliety Sosa Padrón

Universidad Autónoma de Chihuahua

Nota de Autor:

Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Postgrado, Maestría en Innovación Educativa.

Comité de Tesis: Dra. Isabel Guzmán Ibarra (Directora de tesis); Dr. Rigoberto Marín Uribe; Dr. Jorge Cortés Montalvo; MIK Erslem Arméandariz Núñez (revisor externo)

Proyecto financiado por Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7311-1666>

Citar como (APA 7ª edición en inglés): Sosa Padrón, A. (2020). *La formación de profesores con énfasis en la creatividad: una propuesta desde un paradigma emergente*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH. <http://repositorio.uach.mx/>



Resumen

La creatividad desde el enfoque del paradigma emergente se aborda en el presente trabajo a partir de la mirada de diferentes referentes teóricos, incorporando tendencias y posturas que permitieron su articulación con el pensamiento complejo y la práctica reflexiva. Se perfila una práctica docente creativa y reflexiva señalada por la complejidad, la duda, el cambio, donde los valores entren en cuestionamientos, siendo la adecuada para la gestión de la problemática del aula. A partir de estos referentes, se incursiona en el acopio de información de la realidad del aula asumiendo un paradigma sociocrítico. En principio y teniendo como referente la articulación conceptual, se arribó a una tipificación del maestro creativo y al diseño de una pauta de observación, para incursionar en el análisis de práctica, en apego al planteamiento etnográfico, proceso a través del cual, permitió el acercamiento al contexto, complementándose además con técnicas como la observación y la entrevista. Como principales resultados, se enfatiza en las estrategias y acciones implementadas por los maestros que participaron en el estudio, así como diversos elementos de transición que dan cuenta de una recuperación de la práctica y una toma de conciencia de un desempeño reflexivo. Se concluye que, a partir de la integración de estos elementos, es factible delinear una propuesta docente de formación creativa, desde la perspectiva emergente, en función de una práctica docente innovadora, que integre el diálogo y la reflexión y rompa con los contenidos estancos para ir a la articulación transdisciplinaria para la construcción colegiada y armónica de otras formas posibles de ver la práctica.

Palabras clave: Creatividad, formación docente, pensamiento complejo, práctica reflexiva, transdisciplina.



Abstract

Creativity from the approach of the emerging paradigm is addressed in the present work from the perspective of different theoretical references, incorporating trends and positions that allowed its articulation with complex thinking and reflective practice. And reflective and creative teaching practice is outlined, indicated by the complexity, doubt, change, where values enter into questioning, being adequated for the management of classroom problems. Based on these references we venture into the collection of information on the reality of the classroom, assuming a socio-critical paradigm. In principle and having as a reference the conceptual articulation, a typification of the creative teacher and the design of an observation pattern were arrived at, to venture into the analysis of practice, in accordance with the ethnographic approach, a process through which it allowed the approach to the context, also being complement with techniques such as observation and interview. As main results, emphasis is placed on the strategies and actions implemented by the teachers who participated in the study, as well as various transition elements that account for a recovery of practice an awareness of reflective performance. It is concluded that, from the integration of these elements, it is feasible to outline a creative training teacher proposal, from the emerging perspective, based on an innovative teaching practice, which integrate dialogue and reflections and breaks with the watertight contents to go the transdisciplinary articulation for the collegial and harmonious construction of the other possible ways of seeing the practice.

Keywords: Creativity, teacher training, complex thinking, reflective practice, transdiscipline



Agradecimientos

A cada uno de mis amigos, los que llegaron y los de siempre, que desde su contexto siempre estuvieron conmigo.

A mi familia, que, aunque lejos, siempre se mostró orgullosa ante cada logro y cálida derrota.

A Manuel, paciente y amoroso en mis mejores y peores momentos.

A Cuba y a México, en su inmensidad, por construir y ayudarme a crecer como profesional.



Reconocimientos

A la administración del Postgrado, que con tanta profesionalidad atendió cada una de mis dudas desde el inicio de este viaje.

A Erslem Arméndariz, que en su papel de coordinador y me orientó con claridad y mesura.

Al Comité Tutorial que guió mi camino, con sus sugerencias y oportunas observaciones.

A la Dra Isabel Guzmán, que trascendió su papel de Directora de Tesis y se acercó a mostrarme el camino.

A CONACyT, por la oportunidad y el apoyo indispensable.

A mis compañeros de esta generación, por cada enseñanza recibida.



Contenido

Introducción	10
Capítulo 1. Acercamiento al Problema	13
Antecedentes: Primera Mirada a la Creatividad.....	13
Objetivo General	15
Objetivos Específicos	15
Preguntas de Investigación.....	16
Tareas	16
Justificación.....	17
El Paradigma Emergente.....	19
Capítulo 2. Marco Teórico.....	22
Creatividad: Conceptos y Apreciaciones	22
La Creatividad en la Psicología.....	23
La Creatividad en la Educación	24
Características de la Creatividad.....	27
Teoría de la Creatividad Docente: Convergencias y Divergencias.....	30
La Mirada al Proceso de Enseñanza Aprendizaje desde el Pensamiento Complejo.....	34
La Transdisciplina.....	41
¿Qué es la Práctica Reflexiva?.....	43
Creatividad, Práctica Reflexiva y Pensamiento Complejo: Relación Dialéctica.....	47
La Creatividad Compleja y Reflexiva.....	49
Capítulo 3. Estrategia Metodológica Seguida para el Desarrollo de la Investigación.....	51
Paradigmas y Enfoques: El Paradigma Sociocrítico	51
Visión del Paradigma Sociocrítico desde la Complejidad	52
El Enfoque Cualitativo	52
El Método: La Etnografía Educativa.....	54
Caracterización del Objeto de Estudio	58
Los Sujetos Participantes	58
Técnicas e Instrumentos Utilizados.....	60
La observación.....	60



Entrevistas Semiestructuradas	62
Análisis de los Datos	63
Procesamiento de la Información	64
Categorías	67
Procedimientos de la Investigación: Etapas	67
<i>Etapa 1. Búsqueda de Información Teórica</i>	68
<i>Etapa 2. Caracterización de la Docencia y Construcción del Concepto</i>	68
<i>Etapa 3. Pauta de Observación</i>	70
Etapa 4. Aplicación de Instrumentos	70
<i>Etapa 5. Presentación de Resultados</i>	71
Capítulo 4. Análisis de Resultados	72
Creatividad, hacia la Construcción de un Concepto	72
Caracterización de la Docencia desde la Mirada Creativa, Compleja y Reflexiva.....	73
La Creatividad en el Aula: Una Visión a partir de las Categorías Emergentes	74
<i>Diálogo Reflexivo</i>	75
<i>Colegiabilidad</i>	79
<i>Contexto</i>	82
<i>Transdisciplina</i>	84
Elementos para la Construcción de una Propuesta de Formación Creativa.....	86
Conclusiones	90
Referencias.....	92
Anexos	97
Anexo 1. Pauta de Observación	97
Planeación de la Clase	97
Intervención en el Aula.....	98
La Evaluación de la Clase	99
Anexo 2. Entrevista Semiestructurada	101



Lista de Figuras

Figura 1. Relación objetivos, preguntas, tareas y estrategias metodológicas	17
Figura 2. Relación dialéctica entre creatividad y paradigma emergente	48
Figura 4. Procesamiento de la Información	65
<i>Figura 5.</i> Análisis de la información	66



Lista de Tablas

Tabla 1. Atributos coincidentes en autores referenciados en creatividad.....	31
Tabla 2. Categorías definidas.....	67
Tabla 3. Propuesta de formación creativa.....	88



Introducción

La educación desde la creatividad supone reconocer las posibilidades creativas que tienen los docentes, construir espacios para crear y resolver problemas, así como propiciar interacciones con otros sujetos y con los objetos culturales. El desarrollo de la creatividad, la innovación y el emprendimiento, constituye uno de los retos relacionados con la educación de las personas. Fomentar y desplegar la creatividad, implica la movilización de la cultura, la tradición, la creación de instituciones que aumenten el capital humano; iniciativa encaminada a favorecer logros y valores que se desean inculcar (Caballero, 2012).

A la luz de un siglo con tantas transformaciones y problemáticas socioeconómicas, el contexto cambia y emerge la creatividad, unida a la innovación educativa y lo que ella supone. No se asume como lo nuevo, sino como aquello que muta y se presenta como alternativa.

La creatividad incrementa el modo de actuar de un docente, obligándolo a transformar, incluso, al modelo de maestro defendido por los padres de la pedagogía. Archila (2013) comenta que la perspectiva tradicional de los sistemas educativos ha fomentado una educación mecánica y determinista, como se veía en el siglo XVIII, que ha perdurado durante los siglos XIX y XX, y que se ha posicionado como un fundamento filosófico y epistemológico de la educación actual.

Es por ello que la presente investigación presenta las consideraciones sobre la creatividad educativa, permeada por una mirada diferente, por una perspectiva emergente, que se concreta en el pensamiento complejo y la práctica reflexiva. Se proyecta como una alternativa que se aproxima y transforma la práctica docente. Es un acercamiento teórico y metodológico a estas categorías que se abordan de manera conjunta articulada.

El pensamiento complejo se desprende de la Ciencia de la Complejidad y aunque no fue propuesta para solucionar ninguna problemática docente-cognitiva, es sin embargo, una propuesta que entre otros, Morin (1975) direcciona hacia la educación y concretamente para la Educación Superior, espacio donde pretende que emerjan los cambios pertinentes para el mundo actual. Surge a partir de reflexionar sobre la forma interrelacionada que se da, en todos los esquemas y procesos de relación, donde la propia vida en una interrelación e interdependencia con el entorno, que viene



a acabar con los determinismo, es decir, evolución de la física clásica, con la idea de átomos y partículas “independientes” para avanzar hacia esquemas no lineales, sistemas abiertos, explicados por la teoría de sistemas y de la cibernética, para adentrarse en la necesaria articulación entre diversas disciplinas, evidenciando con ello, el desdibujamiento de las barreras disciplinarias y mostrando lo que el mismo Morín (2000) indica, las cegueras del conocimiento generado a través de la especialización y la hiperespecialización que originaron actos “individuos” donde cada especialista se enfocó a un profundizar en una pequeña área de estudio, olvidando el resto.

Por otra parte, se introduce la categoría que refiere a la reflexión, esta, pretende explorar y perfeccionar la efectividad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica dentro y fuera del salón de clases. Sugiere ser críticos, introducirse en un proceso de cuestionamiento, de indagación, de análisis y de experimentación, donde generar nuevas estrategias de actuación se convierta en el eje articulador cotidiano. En palabras de Ruffinelli (2017) la docencia se ha ideado más ligada a las artes que a las ciencias, mencionando que estas últimas son necesarias pero insuficientes.

En resumen se trata de reconceptualizar lo aprendido y lo que se imparte, hasta llegar, incluso, a cuestionar los esquemas y estructuras más básicos de funcionamiento, las creencias y teorías en las que se había confiado.

Estas reflexiones fueron ampliamente discutidas a la luz de las teorías y la realidad que se vive en nuestras aulas, trabajadas desde un enfoque dialéctico, con la finalidad de ser congruente con un paradigma crítico. Metodológicamente, esta investigación se abordó a partir de un hilo conductor que respetara las categorías que se trabajaron, complementando las aportaciones emanadas tanto de la teoría, como de los grupos de trabajo. Desde la óptica teórica, se requirió un sustento que explicara la relación entre dichas categorías con un enfoque dialéctico, entendido este, para efectos de este trabajo, como el ir y volver entre la teoría y la realidad estudiada, con el propósito de reflexionar en la acción y a partir de la acción, buscar nuevas explicaciones en espiral que permitiera el enriquecimiento mutuo.

Se presenta este trabajo dividido en cuatro capítulos. El primero, lo relativo a la problemática a investigar, su pertinencia; así como el objetivo que se persigue. El segundo,



relaciona los referentes teóricos que constituyen la base teórica de la misma. El tercero se vincula al método, como la estrategia metodológica pertinente al planteamiento y al acopio y procesamiento de la información. En el cuarto, se presentan los resultados, enfatizando en el concepto de creatividad compleja y reflexiva, se caracteriza la práctica docente y se integran los elementos que a la luz de la teoría y la realidad estudiada, pueden caracterizar una práctica docente creativa, reflexiva y compleja, punto nodal de esta investigación. Se concluye que a partir de los elementos incorporados, es posible delinear una propuesta de formación viable y pertinente al contexto que se analiza, acorde con el cumplimiento de los objetivos planteados.

Capítulo 1. Acercamiento al Problema

En este capítulo se presenta un panorama general de la trascendencia de la creatividad en las aulas y los efectos de las consideraciones que se han realizado en otras investigaciones sobre la creatividad. Se comparten ideas de varios teóricos de la creatividad, que permitieron definir la problemática a investigar partiendo de sus miradas y en varias ocasiones desde sus áreas de formación. Se realiza un primer acercamiento a cuestiones conceptuales y metodológicas que se desarrollan posteriormente de manera profunda.

Antecedentes: Primera Mirada a la Creatividad

Las condiciones para la innovación educativa se han favorecido en los últimos años por convergencia de ideas originadas desde hace al menos dos siglos, con soportes y medios que hoy, no sólo las han hecho visibles, sino que han permitido su desarrollo y difusión de manera exponencial (Chan, 2016).

Varias son las investigaciones que han trabajado la creatividad y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de ellas podemos mencionar a Martínez (2009) quien asevera que la creatividad puede ser desarrollada a través del proceso pedagógico, a favor de las potencialidades de los sujetos desde los recursos individuales y grupales de que disponen y que los lleva a transitar hacia la innovación dentro del área de la educación.

Entre los sujetos del proceso pedagógico que tienen un rol relevante en el desarrollo de la creatividad y de la innovación educativa se distingue el docente; por su responsabilidad para que los estudiantes tengan un papel protagónico en todas las actividades que se realizan en la institución educativa, de modo que lleguen a ser personas capaces de marchar al ritmo de las nuevas tecnologías de la información, el acelerado avance de la ciencia, la globalización e internacionalización de las instituciones y de otras problemáticas sociales.

A pesar de muchos estudios, percepciones, experimentos e ideas, hoy se observa una enseñanza que no toma en cuenta a la creatividad a la luz de la participación de hombres y mujeres



comunes y, especialmente, de los oprimidos y marginados (generalmente considerados por la sociedad como carentes de capacidad, carentes de iniciativa y subdesarrollados (Freire, 1975).

En estudios realizados por los autores referenciados, en torno a las carencias creativas de los profesionales de la educación en la enseñanza superior, se constataron rasgos distintivos de su actuación que se expresan en: el predominio de una actuación signada por rutinas, donde su rol fundamental se centra en reproducir y transmitir los contenidos de los programas de las asignaturas; las potencialidades de los estudiantes para plantear y solucionar problemas durante la dirección del aprendizaje no se aprovechan adecuadamente, la planificación de actividades académicas, laborales e investigativas tienen tendencia a la rigidez, la repetición de un año a otro, al uso de métodos y tareas docentes reproductivas.

En ese proceso, además se evidencia la existencia de dificultades en los aprendizajes de los estudiantes que tienen su base en el predominio de la reproducción y el limitado aprovechamiento del pensamiento creativo; el empleo de estilos de comunicación autocráticos, donde además, prevalece un clima poco participativo en las actividades académicas, laborales, investigativas, y no se asumen riesgos para romper las reglas establecidas y por ende, los resultados de los proyectos de investigación se usan ocasionalmente para mejorar las prácticas pedagógicas.

Estos elementos demuestran la pertinencia de la investigación, al evidenciar que los estudios que abordan el tema de la creatividad dentro el proceso de enseñanza aprendizaje, poco énfasis se hace en solucionar las carencias determinadas. Acercarse a la búsqueda de nuevas miradas sobre el modo de actuación creativo del docente, como una necesidad, a la vez la oportunidad para mejorar la práctica docente.

Una mirada diferente aparece desde la aportación del pensamiento complejo como forma de vivir el proceso educativo, que no debe percibirse y tratarse solo como la escolarización, el mejoramiento de infraestructura, sino que demanda una reforma epistemológica del pensamiento (Morin, 1999). Por ello, Nicolescu en el 2008, define la forma de analizar cualquier proceso humano más allá del proceso docente educativo. Desde su óptica, define que en la naturaleza, y en nuestro conocimiento sobre la naturaleza existen diferentes niveles de realidad y en correspondencia, diferentes niveles de percepción, en el tránsito de un nivel de realidad a otro se



asegura por el tercero incluido. El aceptar que existen diferentes niveles y percepciones de esa realidad, da paso a la inclusión, rompiendo con ello, formas anacrónicas del pensamiento lineal, donde los determinismos dieron origen a excluir todo aquello que aparecía fuera de la “norma”, Esto permite adentrarse en el pensamiento no lineal para dar cabida a lo diferente, a las otras miradas, a los otros saberes. Define que la estructura de la totalidad de los niveles de realidad o percepciones es una estructura compleja: cada nivel es lo que es porque todos los niveles existen simultáneamente, es decir, se alude a la interrelación e interacción entre todos esos niveles.

El aceptar que existen diferentes niveles y percepciones de esa realidad, da paso a la inclusión, rompiendo con ello, formas anacrónicas del pensamiento lineal, donde los determinismos dieron origen a excluir todo aquello que aparecía fuera de la “norma”, Esto permite adentrarse en el pensamiento no lineal para dar cabida a lo diferente, a las otras miradas, a los otros saberes. Define que la estructura de la totalidad de los niveles de realidad o percepciones es una estructura compleja: cada nivel es lo que es porque todos los niveles existen simultáneamente, es decir, se alude a la interrelación e interacción entre todos esos niveles.

Siendo así, por todo lo anterior planteamos el siguiente problema científico: ¿Cómo enfatizar la creatividad en los procesos de formación de profesores desde una perspectiva emergente?

Por subsiguiente definimos como:

Objetivo General

Integrar elementos a partir de la reflexión de la creatividad y análisis de la práctica para delinear una propuesta de formación de profesores universitarios que responda a las necesidades del entorno

Objetivos Específicos

1. Caracterizar la práctica docente que permita representar la docencia actual.
2. Construir y socializar un concepto de creatividad que articule las necesidades del contexto y bajo una perspectiva emergente.



3. Analizar la práctica docente actual desde los referentes y constructos colegiadamente construidos sobre creatividad.
4. Integrar elementos que articulen las categorías emergentes congruentes con el paradigma emergente para delinear una propuesta de formación de profesores universitarios con énfasis en la creatividad reflexiva y compleja.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cómo es el desarrollo de la práctica docente de los profesores universitarios?
2. ¿Cómo construir un concepto de creatividad pertinente con las necesidades del contexto y a perspectiva emergente?
3. ¿Cuáles son los elementos que caracterizan una práctica docente creativa, compleja y reflexiva?
4. ¿Qué elementos considerar para delinear una propuesta para el desarrollo de la creatividad docente?

Tareas

1. Observación de la práctica docente
2. Caracterización del universo de los docentes universitarios estudiados.
3. Determinar los elementos que permitan construir un concepto de creatividad acorde y pertinente a las necesidades del contexto y la perspectiva emergente.
4. Analizar modelos pedagógicos y el paradigma emergente.
5. Integrar los elementos que componen el concepto de creatividad compleja y reflexiva.
6. Con los datos recabados se hará la tipificación que permitirá la construcción de categorías para la propuesta de formación docente.

7. Integrar los elementos para la propuesta de formación que permita religar la creatividad y el paradigma emergente.

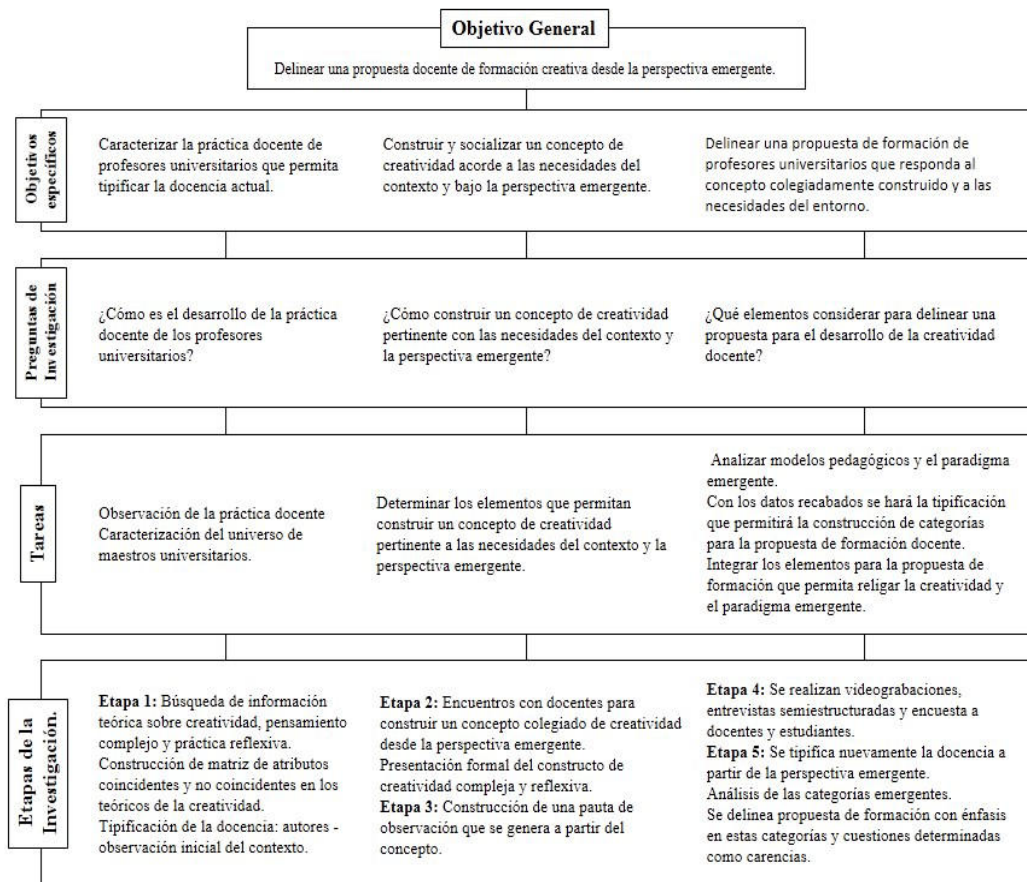


Figura 1. Relación objetivos, preguntas, tareas y estrategias metodológicas

Fuente: Construcción propia a partir de la relación entre elementos del trabajo a realizar

Justificación

Afrontar la crisis de la educación sin tener en cuenta la crisis social, política y económica es imposible, siendo necesario identificar los impactos que el proceso de globalización hegemónico por el proyecto neoliberal produce en la sociedad y la educación. Cada uno de esos impactos genera contradicciones que se trasladan también a la manera en que percibimos y asumimos la realidad que nos rodea (Chan, 2016).

A partir de varios autores Remedios (2016); Chibás (2012) y Csikszentmihalyi (1999),



Guilfort (1980) que trabajan la teoría que sustenta el desarrollo de la creatividad del docente, se expresa con claridad que la creatividad, además de ser una expresión de la personalidad en su función reguladora, está determinada por otros factores extrapersonales como: la situación social contextual en que está inmerso el sujeto, la historicidad y el Estado, además de las posibilidades reales para incrementar sus motivaciones.

Asimismo, añadir otras cuestiones que evidencian que tanto docentes como alumnos asumen un rol dentro del proceso creativo; el planteamiento y solución de problemas es tomado en cuenta como una importante vía para estimular la creatividad del docente; el vínculo cognitivo y afectivo se convierte en elemento esencial para regular el comportamiento creativo por lo que alcanza mayores niveles de desarrollo en las áreas donde se concentran sus principales tendencias motivacionales: la originalidad, la fluidez, la flexibilidad, la independencia, reconocidos como indicadores del comportamiento creativo de los docentes en su desempeño profesional (Garay et al., 1996).

Es por ello, que tener en cuenta tales cuestiones, pudiera determinar la necesidad de un maestro altamente creativo, que se crezca ante situaciones inesperadas y no planificadas. Siendo así, crear dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto por docentes como por educandos, se ha vuelto un reclamo pertinente y atinado cuando se habla de competencias y aprendizaje desarrollador. La creatividad supone conflictividad y cambio; las instituciones educativas, incluso fuera de las aulas deben flexibilizar políticas, miradas, perspectivas y métodos (De Prado, 2001).

Más allá de eso, es importante demostrar que la creatividad no es privilegio exclusivo de mentes iluminadas o de grupos privilegiados peculiares de la sociedad, tales como científicos, filósofos o artistas, y que es posible y muy necesario democratizar la creatividad (Villalobos, 2011). Es por ello, que lo anterior demuestra que es un tema tratado en diferentes momentos, recurrente dentro de la historia de la educación.

En opinión con Villalobos (2000), la educación de este siglo se concretará en un proyecto educativo que sirviera como introducción a la democratización de la cultura, un programa con los seres humanos como sujetos más que como meros receptores, que sería en sí mismo un



acto de creación, capaz de liberar otros actos creativos, un programa en el cual los estudiantes desarrollarían la impaciencia y la vivacidad que caracterizan a la búsqueda y a la invención.

Pensar un proyecto que contenga las herramientas, las nuevas formas de hacer, que lleven exitosamente el conocimiento a los estudiantes, que los libere y los haga cuestionar lo que se aprendió o lo que se deberá aprender. En palabras de Freire (1974):

(...) La educación se instauraría como un método de acción transformadora. Como praxis política al servicio de la permanente liberación de los seres humanos, que no se da sólo en sus conciencias, sino en la radical transformación de las estructuras, en cuyo proceso se transforman las conciencias. (Freire, 1974)

A partir de la necesidad de analizar el proceso creativo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, se consideró adecuado vincularla con la crítica dentro del aula, donde el movimiento en el pensamiento traerá consigo que surjan ideas y formas de concretarlas. Para ello, se estimó importante realizar este análisis a partir de la mirada del pensamiento complejo y la práctica reflexiva, que se convierten en la columna vertebral de la investigación, fundamentada en el marco de la innovación educativa.

Y es entonces que la creatividad, como un tema abordado dentro de las ciencias pedagógicas se vuelve a analizar, desde la búsqueda de una nueva mirada. Se presenta la creatividad desde una perspectiva emergente, que articula el pensamiento complejo y práctica reflexiva.

Esta pauta refiere a la trascendencia en este tema, al vincularla con el paradigma emergente, implicó la necesidad de construir un concepto colegiado con los docentes, que tuviese en cuenta sus criterios, permitiendo que se dotara de una nueva herramienta para reconocer la creatividad dentro del aula.

El Paradigma Emergente

Para efectos de esta investigación se asume una postura (paradigma) sociocrítica, que se ubica en el pensamiento complejo, enfatizando la práctica reflexiva, donde la teoría y la práctica



tienen una relación indisociable, dialéctica; la práctica es teoría en acción asumida como la teoría que articula una explicación de una realidad, siendo el investigador el interesado en indagar sobre su práctica, investigación donde observa y a la vez es observado, como insumos potenciales para el cambio, transformando la realidad; desde esta lógica, la construcción del conocimiento, es a partir de los propios sujetos involucrados; metodológicamente es un enfoque que posibilita transformar un contexto y tiempo dado (Badilla, 2009).

En este sentido, se aborda la pedagogía como sistema, parte de lo complejo en razón al conjunto de procesos, elementos y múltiples sujetos que se interrelacionan, constituyendo un todo (intersubjetividad compleja), que puede estudiarse a partir de sus partes sin olvidar su funcionamiento como totalidad, al igual que los rasgos de la misma (hologramática), y de igual forma se puede afirmar que es un sistema que se expresa a través del acto pedagógico (Archila, 2013).

Desde la perspectiva de Morín (2003) indica que la educación del futuro debe contemplar los siete saberes, los cuales son: asumir el riesgo del error, asumir la interacción compleja del conocimiento, entender los bucles de lo humano, asumir una patria planetaria, enfrentar la incertidumbre, comprender en diversas dimensiones y asumir una ética válida para la humanidad

Por su parte, la postura de la práctica reflexiva, advierte que se trata de entrar en el aula con el objetivo de investigar, donde se hace necesario no aplicar únicamente lo que el docente aprendió en la universidad o lo que incorporó a través de varios cursos de formación. Sus principales representantes son John Dewey, el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX y Donald Schön, graduado de Harvard y fiel seguidor de Dewey.

Ambos consideraban que la práctica reflexiva debía formar un puente entre el individuo y su contexto, donde existiera la posibilidad de que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas (Iglesias, 2011).

Sobre ello nos comparte las siguientes apreciaciones sobre lo que necesita un docente reflexivo: mente abierta, honestidad, responsabilidad, que requiere que se examine en cuatro



contextos: personal, académico, social y político (Iglesias, 2011). Schön (2010) retomó estas ideas y años más tarde, las complementó con su famosa epistemología de la práctica, donde se convierte en un elemento muy importante mejorar las capacidades reflexivas, para de esa forma acceder a las complejas relaciones entre el pensamiento y la acción, sobre estas definió dos tipos de vínculos: reflexión en la acción y sobre la acción.

Además de todo lo expuesto, presenta, diferentes momentos de reflexión, que se ponen a disposición por su importancia teórica dentro de esta investigación. Por ejemplo, se presenta una situación dentro del aula que provoca que el docente busque en su repertorio una respuesta rutinaria y espontánea, a partir de ello las respuestas convencionales que usualmente ofrece el docente no aplican a la nueva situación; por lo que el docente experimenta sorpresa, inquietud o confusión.

Puede mencionarse la importancia de cuestiones tales como que el factor sorpresa llama la atención al docente y provoca una reflexión en la acción, que tiene una función crítica. Tal situación requiere que el maestro busque rápidamente cualquier indicio o evidencia que le permita reestructurar sus estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas. De esta forma se transita a que la reflexión de lugar a que el docente experimente *in situ* lo que se ha propuesto realizar.



Capítulo 2. Marco Teórico

De acuerdo al propósito que guía la presente investigación, en este trabajo, las principales categorías que se abordan refieren a la creatividad, práctica reflexiva y pensamiento complejo, buscando siempre la relación dialéctica entre las mismas.

Creatividad: Conceptos y Apreciaciones

En la búsqueda teórica, se evidencia que diferentes autores en el mundo han trabajado cuestiones relacionadas con la creatividad. Latinoamérica se acerca al tema de una manera especial, pues su mirada a los procesos de la educación es influenciada por las problemáticas sociales de la región.

Y es que la creatividad ha sido ubicada dentro de muchas realidades de la humanidad, erróneamente vinculada solo a las artes, separada de otras ciencias de las cuales no solo forma parte, sino que la necesitan. Torrance (1965) definió la creatividad como un proceso que nos permite estar más atentos a los problemas, a la falta de elementos o puntos "ciegos" en el conocimiento; las personas encuentran esas dificultades y desarrollan soluciones, suposiciones o hipótesis; prueban y vuelven a probarlos; cambian y vuelven a probarlos y comunicar sus resultados.

La creatividad es un elemento clave para el desarrollo y la innovación en todas las áreas de dominio de experiencia (...) Tenemos diferentes estilos creativos, pero en todos los dominios participa la creatividad. La ciencia es uno de los campos más ricos donde podemos encontrarla (Garcés, 2018). La creatividad se convierte entonces, en un ingrediente determinante para el progreso, donde la educación en sí juega su rol.

Se insiste en tener en cuenta el papel del conocimiento al abordar la creatividad; es necesario trabajar con el conocimiento y reformularlo. El hecho de que no es una idea inquebrantable y que sinónimo de creatividad es reinventarse. Es así, que Franzoni (2010) definió la creatividad en la ciencia como "la actitud y la capacidad de asociar y combinar el conocimiento



científico de una manera original, de manera que genere nuevas ideas, conceptos, explicaciones o representaciones de fenómenos".

Por otra parte, Betancourt (1997) en el análisis que realizó acerca de los enfoques para definir el concepto de creatividad (proceso, persona, producto, medio) profundizó en las características de la personalidad creadora a partir de los aportes de diferentes autores, lo que le permitió concluir que la originalidad, la toma de decisiones flexibles, el uso de conocimientos existentes como base para nuevas ideas, la sensibilidad ante los problemas, la riqueza en sentimientos y emociones y la independencia; son los principales rasgos que se asocian al desarrollo de la creatividad en los sujetos.

Por lo tanto, a efectos de esta investigación se concuerda con el concepto dado por Torrance (1965) donde expresa que la creatividad lo visualiza como un proceso de ser perceptivo a los problemas y dificultades, a las lagunas del conocimiento, a elementos que no fueron tomados en cuenta, a las faltas de armonía, etc.; de sintetizar una información legítima; de definir las dificultades para identificar el elemento no válido con el objetivo de buscar soluciones o formular, examinar y comprobar hipótesis sobre las deficiencias, modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados.

La Creatividad en la Psicología

Diferentes áreas se acercan desde sus propias miradas y vierten sus apreciaciones enfocadas en sus problemáticas de estudio. Este es el caso de la psicología que al investigar la creatividad, aporta importantes cuestiones que son dignas de tener en cuenta, mucho más si sus explicaciones se acercan al proceso de enseñanza aprendizaje. Dentro de la psicología, encontramos diferentes aportes que se ubican entre las posturas conocidas, así, los cognitivistas, conciben al ser humano no solamente como sujeto que responde a los estímulos ambientales, sino como participante activo de la experiencia que vive, a la par que procesa la información que recibe de la misma.

Mientras que la postura positivista que defendía la razón sobre los procesos cognitivos y dio lugar a reconocer la importancia del estudio de la creatividad desde una perspectiva científica. Ejemplo de ello, son los psicólogos Sternberg y Lubart (1997) que explican que para que una



persona sea creativa debe disponer de cinco recursos necesarios: inteligencia, conocimiento, personalidad, motivación y medio ambiente.

Lo anterior, no demerita ni aparta al docente ni al medio, como puede ser el centro escolar donde se desarrolla el proceso creativo; todo lo contrario, de hecho Sternberg y Lubart (1997) comunican que la personalidad del ser creativo es entendida como la forma de interactuar con el entorno, ya que las personas tienen un conjunto de rasgos estables, que muestran una relación entre las situaciones y el contexto.

A lo largo de varias investigaciones y específicamente en 1986, De Bono, propone como elementos esenciales del pensamiento creativo: la libertad de expresión, la ausencia de inhibiciones, el evitar juicios críticos valorativos y la estimulación de nuevas ideas durante el proceso creativo. Entre varias técnicas destaca las que favorecen la capacidad de análisis, síntesis, de la aplicación de un razonamiento lógico y de toma de decisiones.

Ello lo concreta al enunciar la necesidad de considerar todos los factores, emplear un razonamiento positivo, negativo e interesante al contemplar otros puntos de vista, valorar consecuencias y secuelas, tener en cuenta las posibilidades y oportunidades, no olvidar las prioridades básicas, definir claramente los propósitos, metas y objetivos y buscar las alternativas, posibilidades y opciones .

La Creatividad en la Educación

Muy cercana a la psicología, se encuentra la educación, por lo que al ahondar en la creatividad, las percepciones de los psicólogos contribuyen a la mirada de los pedagogos a dicha cuestión, pues es imposible separar lo cognitivo-social de la psiquis. Esta cuestión garantiza que tanto, pedagogos como psicólogos, se acerquen mutuamente buscando las apreciaciones de diferentes áreas.

Es entonces, que al adentrarnos en lo que respecta a los referentes teóricos de la creatividad en la educación, se presenta Caballero (2012) que sustentó la creatividad pedagógica desde la visión estratégica para el desarrollo de la creatividad de los docentes, la que se define por poseer



un carácter integrador e individual dirigido a favorecer el desarrollo de distintos recursos personales y herramientas de tipo metacognitivas que potencien la creatividad y accedan a la adquisición de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos, en los diferentes escenarios donde tiene lugar el desempeño del docente.

Chibás (2012), por su parte afirmó que hacer una gestión educacional creativa significa, implementar estrategias flexibles que se adapten a la situación de la organización del proceso pedagógico y a su contexto, así como aplicar la gestión de proyectos donde el docente tiene un importante papel. Es evidente que tanto Chibás (2012) como Remedios (2012) definen la actividad pedagógica como creadora por excelencia y reafirman que debe ser moldeable para que sea diferente su hacer docente a las prácticas anteriores.

Martínez (2009) argumentó que la actividad pedagógica es creadora desde su esencia, porque encierra, a través de sus componentes, cómo en el proceso docente es posible formar la personalidad del estudiante de acuerdo con los objetivos sociales y en correspondencia con la actuación del maestro.

A su vez, Remedios (2012) asevera que para propiciar el desarrollo de la creatividad en el docente, debe prestarse especial atención al carácter creador de la actividad pedagógica y a las particularidades que adquiere el modo de actuación profesional desde las exigencias del objeto de la profesión.

Así mismo, Mitjás (2013) precisó que la creatividad en el docente obedece a las disposiciones de tipo subjetivas formadas a lo largo del desempeño profesional, de su condición como sujeto, de la configuración de la subjetividad social que caracteriza al espacio escolar y de los sentidos subjetivos que se promueven en el desarrollo de la actividad educativa.

Todavía cabe señalar que, Caballero (2012) identifica cuatro enfoques fundamentales: los centrados en el proceso docente educativo, cuya esencia es la explicación de cómo este transcurre; los que toman como objeto de estudio el producto, y valoran los niveles posibles de creatividad y los rasgos distintivos del resultado original; los que hacen énfasis en las características de la personalidad, afectivo-motivacionales y personales que condicionan una actuación creativa; y los

que se centran en las condiciones que favorecen la creatividad.

En cuestiones de la docencia, Touriñan (2012) explica que sin una educación creativa y de la creatividad, ni la persona humana llega a serlo plenamente, ni resulta posible idear y ensayar sistemas de generación y transferencia de conocimiento válidos para nuestro tiempo. Tal cuestionamiento saca a la luz el papel de los actores de este proceso, donde profesores y directivos de centros educativos son “trabajadores de la creatividad”, unos trabajadores creativos que tienen que luchar con dificultades y barreras para la emergencia de lo nuevo en la educación y la sociedad (Touriñan 2012).

En los tiempos actuales la educación quizás no ha sido más creativa porque se ha acomodado al medio, a diferentes procesos de adaptación, de socialización y hasta por la organización institucional. Touriñan (2012) determinaba que las prácticas escolares, incluso las buenas prácticas, están condicionadas por presiones de conformidad, de ajuste cerrado a patrones “de buena conducta” o de “rendimientos esperados”. Sin embargo, una educación de calidad requiere que se produzca en los espacios educativos, no una simple reproducción, sino una renovación constante de los hábitos y prácticas sociales.

Lo que sí es cierto es que los diferentes modelos psicoeducativos y teorías se han acercado a ella (conductista, humanista, cognitivista, psicoanalítica, sociológica, biológica, tecnológica, cultural) y de una forma u otra señalan, que la creatividad implica y se manifiesta en la generación de algo novedoso, aunque no todo lo novedoso sea creativo. Sin embargo, aceptan en términos generales que se desarrolla en cuatro dimensiones: la de producto, la de proceso, la personal y la contextual.

En concordancia con Touriñan (2012) se entiende que la educación y las instituciones que tienen la responsabilidad moral de llevarla tienen grandes retos en el marco de una época sumamente convulsa para las nuevas generaciones. La mayor parte de las escuelas de nuestros sistemas educativos aún son ineficientes y demasiado costosas, pagando alto el precio de no ser innovadoras. Falta aún para que las instituciones y organizaciones escolares puedan “adaptarse” (dinámicamente) a las exigencias sociales sobre la educación.



Para potenciar la innovación y creatividad escolar, es determinante la actitud del profesor, en gran parte, si el profesor es creativo, influye en gran parte en los alumnos para desarrollar sus posibilidades de innovación y en suma, si sabe apreciar, identificar y fomentar el pensamiento creativo.

En palabras de Santos (2016) la creatividad se basa en capacidades psicológicas universalmente compartidas. Por tanto, la creatividad no requiere de un poder específico, sino que representa un aspecto de la inteligencia en general y, a su vez, involucra muchas capacidades humanas ordinarias, es decir, hace eco de la resistencia que existe en el ámbito educativo frente a manifestaciones de la conducta creativa y tendencia a valorar las muestras del pensamiento convergente.

Por ello, Santos (2016) retoma lo expresado por Betancourt (1997) en el sentido de una serie de beneficios que genera la creatividad en el campo educativo. Entre estos mencionó: (a) permite formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión, iniciativa y confianza; (b) permite formar personas amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se presenten en sus vidas; y (c) ofrece herramientas para la innovación.

En este recorrido por estas aportaciones teóricas, encontramos las coincidencias en cuanto a enfatizar el papel protagónico del maestro para formar sujetos creativos. De la Torre (2006) asegura que un maestro creativo estimula el aprendizaje de sus estudiantes pues los maestros creativos tienen las cualidades para que los estudiantes lo imiten, ya que educar creativamente es educar para el cambio y capacitar para la innovación.

Características de la Creatividad

La creatividad no es fácil de medir, sobre todo si no se han manifestado todavía sus efectos. El proceso de creación es una herramienta del pensamiento que puede ser empleada de forma intencional y educativa para producir un resultado. Lo anterior permite concluir que para que se generen respuestas creativas es imprescindible emplear el pensamiento divergente, como también el pensamiento crítico, que ante múltiples opciones defina la mejor dirección.



En 1978, Guilfort destacó las aptitudes características de los individuos creativos: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente (por otra parte, puso de manifiesto las diferencias entre creatividad e inteligencia). Hay que mencionar además, que Csikszentmihalyi (1998) apuntó que la creatividad exige su cultivo no solo en campos tradicionalmente creativos como las ciencias y las artes, sino también en los negocios, el gobierno y la educación.

Mediante entrevistas a personas que han revolucionado sus áreas de trabajo, evidencian las satisfacciones que provocan el descubrimiento y la invención. Del mismo modo, apuntó que la creatividad es un estado de conciencia para resolver problemas, en el que operan tres elementos: campo (lugar o disciplina donde ocurre), persona (quien realiza el acto creativo) y dominio (grupo social de expertos).

Es por ello que estos autores, Guilfort (1978), De Bono (1986) y Csikszentmihalyi (1998) abogan por tener en cuenta los factores cognitivos (percepción y elaboración de la información), afectivos (apertura a la experiencia, tolerancia a la ambigüedad, autoestima positiva, voluntad de obra y motivación de crear) y ambientales (las condiciones del contexto tanto físico como social que facilitan el desarrollo y la actualización del potencial creativo) en el acto creativo.

De Prado (2001), por su parte, propone tres tipos de creatividad en función de la carga real o imaginaria que haga intervenir la persona en sus procesos o productos: a) creatividad objetiva y realista; b) creatividad imaginativa y fantástica y c) creatividad innovadora e inventiva definida como el cambio y mejora de la realidad, se ciñe a los deseos personales o a un ideal de excelencia, idea que compagina, con el propósito de este trabajo. Persigue la mejora y los cambios en forma dinámica, conduce a un producto original, innovador, único e inexistente.

De igual modo, Ritchart et al., (2011) organizan en ocho categorías el proceso de movilización integral del pensamiento para enfrentar los aspectos memorísticos, no creativos y no innovadores dentro de los procesos mentales: observar cuidadosamente y de cerca, para describir una situación, construir explicaciones e interpretaciones, razonar con base en evidencias, establecer conexiones, considerar diversos puntos de vista y perspectivas, capturar los aspectos



medulares y proponer conclusiones, suponer (o imaginar) y plantear preguntas, revelar la complejidad y profundizar bajo la superficie de las cosas.

Varios de los autores consultados refieren que en el proceso creativo todos tienen sus preferencias, sin embargo, se coincide con la propuesta de Garcés (2018) quien muestra la existencia de los siguientes estilos creativos y de pensamiento: a) no conformes / transformador; b) cauteloso / reflexivo y lógico / objetivo y c) lógico / objetivo, considerándose más un estilo de pensamiento el primero y los otros dos, estilos de creación.

En ese sentido, tanto la responsabilidad de quien trabaja, como el respeto a sí mismo deben manifestarse a la hora de crear, en palabras de Garcés (2018) la creatividad es fundamental, pero si los científicos, los investigadores o los artistas no ponen de manifiesto su arduo trabajo, las ideas se mantienen así, como meras ideas, que no se mueven más allá de la construcción de la mente.

Touriñan (2012) asevera que el pensamiento crítico contribuye a mejorar el producto creativo. En suma, el pensamiento crítico puede no ser creativo, pero el desarrollo creativo no puede dejar de ser crítico. Creatividad se identifica, por tanto, con pensamiento divergente, esto es, original, flexible y con la sensibilidad suficiente para percibir lo que otros no.

Se puede decir entonces, que en consonancia con todas las cuestiones abordadas, creatividad e innovación van de la mano, sin embargo, diferentes autores se han acercado a ambos conceptos y refieren ciertas controversias e incluso divergencias en el uso de su terminología. Moreno-Moya y Munuera-Alemán (2014) consideran que la creatividad es la producción de ideas novedosas y útiles, mientras que la innovación es la implementación exitosa de las ideas creativas en la organización. Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho la creatividad actúa de forma individual y la innovación desde el nivel organizacional.

A su vez ambos autores coinciden en el hecho de que el estudio de la creatividad se ha centrado principalmente en la identificación de los atributos personales que facilitan o limitan el rendimiento creativo individual, cuestión que a su vez determina que algunos de los principales autores que trabajan el tema lo vean como una habilidad personal y otros como un sistema.



Por ende en los estudios de la creatividad, nos acercamos a los elementos que convergen y difieren por lo que invitan a ver la creatividad insertada en un sistema, con una mayor influencia sociocultural, ambiental o ecológica. Autores como Amabile (1983); Csikszentmihalyi (1998); De Prado (2001); Simonton (1981); Sternberg y Lubart (1997) nos muestran que la creatividad va dejando de ser una capacidad personal para convertirse en un bien social.

Teoría de la Creatividad Docente: Convergencias y Divergencias

En esta investigación se asume el carácter complejo y plurideterminado de la creatividad, pues desde esta mirada, todo profesional de la educación tiene potencialidades para lograr una actuación creativa a partir del funcionamiento integrado de sus recursos cognitivos y afectivos, bajo la influencia del entorno, la que se expresa mediante los niveles de motivación, originalidad, flexibilidad e independencia cognoscitiva que logra el docente en el cumplimiento del sistema de acciones propias de la dirección del proceso pedagógico.

En consecuencia, Monsalve (2005) determina que las actividades en las aulas tienen que moverse más sobre los procesos de innovar que de renovar y no pueden menos que inspirarse en la creatividad: del educador y en los estudiantes mismos. La creatividad desde la perspectiva de la complejidad, para efectos de esta investigación, se percibe con un amplio alcance dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, al asumir un enfoque transdisciplinar y formar un docente diferente, creativo e innovador en sus procesos educativos.

En ese sentido, a partir de este recorrido teórico sobre el tema de la creatividad, se ha logrado integrar un panorama que integra aspectos divergentes a partir de sus planteamientos, para arribar a una postura que sea el hilo conductor de esta investigación. Para ello, se hizo necesario establecer una serie de atributos, donde confluyen y marcan sus posicionamientos con respecto a la creatividad dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

En la tabla que a continuación se presenta se hace referencia a las diferencias, al considerar la creatividad en cuanto al proceso donde se desarrolla, sobre los factores que la generan o el protagonismo de los sujetos que participan en un momento creativo, en un modo de actuación o en un contexto. En este análisis se consideran las áreas o disciplinas desde las cuales se desagrega



una percepción o concepto sobre la creatividad, ya que, no es solo la educación la que se acerca; también la psicología, las artes, las ciencias empresariales, entre otros.

Al unísono, hay cuestiones en las que coinciden; es el caso de considerarlo un proceso, de visualizarla insertada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la actividad pedagógica es creadora por excelencia y además, dejan de asumirla como una actitud individual, para verlo como un bien colectivo.

En esta visión se asume como un proceso multidimensional, influenciado por muchos factores bio-psicosociales que la generan, de acuerdo a las realidades objetivas que la nutren. Por ello, se hace énfasis en la importancia de generar una actitud creativa del docente desde una mirada holística. Sin embargo, y como podrá notarse en la tabla, son pocos los estudios de la creatividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que asumen ese carácter integrador, incluso, es posible percibir posturas de resistencia en el ámbito educativo frente a la actividad creativa.

En un primer análisis de las posturas y posicionamientos teóricos, se identifican tendencias en las que se direccionan los autores consultados, dentro de las cuales se enfatiza: mirada de la creatividad desde sus áreas de práctica (artes, humanidades y educación), rol protagónico del maestro como facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, el reconocimiento del carácter divergente de la creatividad como modelo de transformación de la práctica docente, y que los factores cognitivos, afectivos y ambientales marcan el proceso docente educativo dotando al proceso de un enfoque integrador.

Tabla 1. Atributos coincidentes en autores referenciados en creatividad

Autores	Atributos divergentes	Atributos coincidentes	Definición	Categorías
Torrance (1965)	Define la creatividad como un proceso más atento a problemas, donde desarrolla	Visualizan la creatividad insertada dentro del PEA	Proceso	Diálogo reflexivo

Autores	Atributos divergentes	Atributos coincidentes	Definición	Categorías
	suposiciones y soluciones			
Guilford (1978)	Destaca las aptitudes de los individuos creativos: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente	Redefinen la creatividad asumiendo que deja de ser capacidad individual para convertirse en bien social.	Aptitud	Diálogo reflexivo
Simonton (1981)	Puso de manifiesto las diferencias entre creatividad e inteligencia	Reconocen la necesidad de concebir la creatividad del docente desde un enfoque integrador.	Ruptura	Diálogo reflexivo
Amabile(1983)	Se centra en el proceso creativo con énfasis en el desarrollo del pensamiento divergente	Asumen el carácter creador de la actividad pedagógica.	Proceso	Diálogo reflexivo
De Bono (1986)	Propone como elementos esenciales la libertad de expresión, la ausencia de inhibiciones, la evitación de juicios críticos valorativos y la estimulación de nuevas respuestas	Determinan la importancia de que el maestro sea altamente creativo.	Enfoque	Diálogo reflexivo Transdisciplina
Betancourt (1997)	Expuso una serie de beneficios que genera la creatividad en el campo educativo (originalidad, flexibilidad, iniciativa)	Se hacen eco de la resistencia que existe en el ámbito educativo frente a la actividad creativa	Enfoque	Diálogo reflexivo Transdisciplina

Autores	Atributos divergentes	Atributos coincidentes	Definición	Categorías
Stenberg y Lubart (1997)	Expresan que para que una persona sea creativa debe disponer de cuatro recursos necesarios: inteligencia, conocimiento, personalidad y medio ambiente	Reconoce las manifestaciones de la conducta creativa. Reconocen la influencia socio cultural, ambiental y ecológico de la creatividad.	Recursos Enfoque	Diálogo reflexivo Contexto Transdisciplina
Csikszentmihalyi (1998)	Determina la importancia de la creatividad y del modo de actuación creativo pero fundamentalmente en las artes	Valoran las tendencias y muestras del pensamiento divergente, que se aprecian dentro del proceso creativo.	Modo de actuación	Contexto
De Prado (2001)	Apunta hacia una definición de creatividad con una concepción holística	Advierten que no todos los estudios anteriores conciben la multifactorialidad en el proceso creativo.	Proceso	Transdisciplina
De la Torre (2006)	Asegura que educar creativamente es educar para el cambio y capacitar para la innovación.		Enfoque	Colegiabilidad
Franzoni (2010)	Formula la creatividad en la ciencia como la actitud y la capacidad de asociar y combinar el conocimiento científico de una manera original		Enfoque	Diálogo reflexivo Transdisciplina
Touriñan (2012)	Explica que sin una educación creativa y de la creatividad resulta imposible idear y ensayar sin sistemas de generación y		Ruptura	Colegiabilidad



Autores	Atributos divergentes	Atributos coincidentes	Definición	Categorías
Moreno-Moya y Munuera-Alemán (2014)	transferencia de conocimiento válidos Consideran que la creatividad es la producción de ideas novedosas y útiles, mientras que la innovación es la implementación exitosa de las ideas creativas		Enfoque	Diálogo reflexivo
Monsalve (2015)	Recalca que los procesos de innovación en las aulas tienen que inspirarse en la creatividad		Proceso	Contexto Colegiabilidad
Santos (2016)	Explica que la creatividad se basa en capacidades psicológicas universalmente compartidas	Presenta a la creatividad con enfoque predominantemente psicológico	Aptitud	Diálogo reflexivo Transdisciplina
Garcés (2018)	Establece que la creatividad es un ingrediente para el progreso y que es la ciencia su principal precursor		Recurso	Diálogo reflexivo Transdisciplina Colegiabilidad

Fuente: Construcción propia a partir de la revisión de autores sobre el concepto de creatividad

La Mirada al Proceso de Enseñanza Aprendizaje desde el Pensamiento Complejo

El pensamiento complejo no surgió como una teoría en respuesta a las problemáticas de la educación, sino para enfrentar cuestiones sociales que se estaban desarrollando principalmente en Europa. Sin embargo, comienza a acercarse a los procesos docentes, luego de que fenómenos socio-políticos, como la globalización y el neoliberalismo, tocan las aulas, además de a docentes y alumnos.



Se coincide con Morin (2011) en lo referente a percibir al pensamiento complejo como una respuesta a la globalización que, por su naturaleza, provoca las resistencias étnicas, nacionales, culturales y religiosas que se oponen a la homogenización mundializadora. Se enfrenta a una lógica puramente económica, que percibe la realidad, primordialmente en términos cuantitativos y materiales cuyo mensaje se orienta a la reflexión sobre la actual situación ecológica y económica vital y de interés planetario.

Siendo así, "Educación en complejidad", "pedagogía de la complejidad" y "educación y complejidad" son algunas de las expresiones más usuales, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas en general, a la hora de hablar sobre este paradigma que emerge como solución y alternativa a algunas de las problemáticas de la educación (Maldonado, 2014).

Morin (2003) señala que no basta con criticar, que debemos actuar, por tanto esta investigación aspira a relacionar creatividad en el docente con desempeño profesional y pensamiento complejo, como una estrategia de solución para una problemática; se pretende aportar alternativas que se reflexionen desde y con los propios docentes, orientados a imaginar una práctica creativa responsable con el entorno.

Esto es el punto inicial de esta investigación en el contexto propuesto. Desde esa perspectiva en las aulas habrá que responder de esta manera, el rol del docente deberá ser, aceptar que no todo está dicho ni planificado y por ende, romper con la referencia paradigmática, para iniciar una crisis y con ellas tal vez, resistencias.

Morin (2011) reta a los protagonistas de la educación, los conmina a enfrentar la irresponsabilidad que favorece el egocentrismo, el cual, junto con la pérdida de compromiso y la solidaridad, conducen al deterioro de la actuación y la imagen del maestro como espejo de las generaciones que se forman en las universidades.

Así, en el marco del pensamiento complejo, el cual se inserta dentro de un paradigma emergente, se presenta, como una alternativa para intentar solucionar el conflicto, o al menos contribuir a su solución. El énfasis en esta investigación se hace al articular la creatividad y la

teoría de la complejidad, por ello se considera novedoso e innovador dentro del área de las ciencias pedagógicas y de la educación.

Es así, que nuestro propósito, como se ha mencionado, es proporcionar reflexiva y colegiadamente, herramientas para que el maestro oriente a los educandos a la toma de conciencia, considerar el compromiso con el entorno, y como parte de la docencia, los prepare para introducir el cambio de todas esas ambivalencias que hoy tenemos en las aulas y en la sociedad.

Acorde con Archila (2013) se pretende promover una pedagogía compleja, y en permanente búsqueda e investigación, que descubra nuevas realidades, que genere acciones de creatividad en los participantes, también la superación por parte del lenguaje de las distinciones entre sujeto y objeto, pasando a la relación de la intersubjetividad, igualmente la eliminación de la validez absoluta de lo unidisciplinar.

Teniendo en cuenta lo anterior consideramos que es indispensable partir de cuestionarnos sobre el orden establecido, en ese sentido, esta investigación, se orienta hacia ese cambio, a partir de la reflexión de nuestra práctica, teniendo como referente una práctica creativa, y poner en la mesa del debate nuestra forma de conocer, abrir la sana discusión y al diálogo fraterno respecto a las perspectivas desde las cuales se deben asumir los procesos educativos (Anxo, 2000).

Desde esta perspectiva, nos trazamos como meta, el identificar y dar respuesta de forma innovadora el problema crucial de nuestro tiempo, el de la necesidad de un pensamiento capaz de recoger el desafío de la complejidad de lo real, esto es, de captar las relaciones, interacciones e implicaciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, las realidades solidarias y conflictivas a la vez (Morin, 2011).

Desde esta posición, se asume que los roles de docentes y estudiantes requieren de un cambio; es imposible continuar con una estructura rígida, se necesita apertura del conocimiento a múltiples ámbitos del saber, una nueva administración del aprendizaje e innovación educativa, que incluya estrategias pedagógicas flexibles, arte para enseñar y para educar con conciencia.



La pedagogía de la complejidad defiende el desarrollo de la creación educativa, como una perspectiva emergente en el camino de la educación, entendida como la educación que busca y estimula la incertidumbre en un nuevo mundo de incertezas, que se distancia de las formas tradicionales para percibir con otras formas lógicas, alejándose de los paradigmas racionalistas (Archila, 2013).

Avanzando en este razonamiento se puede decir, que como paradigma emergente dentro de la educación, ha ido surgiendo con mucho prestigio entre quienes estudian las mismas; criterios sólidos y fundamentados, que han permitido que se asuma su discurso como más fuerte, permitiendo explicar fenómenos, teniendo en cuenta sus fluctuaciones, incertidumbres y emergencias. Maldonado (2014) asegura que la educación en el mundo ha estado, alimentada por modas; muchas de ellas nutridas desde centros de poder, mientras que otras son el resultado de la impronta de políticas públicas, lineamientos internacionales e incluso de redes de conocimiento.

Para comprender mejor, es menester conocer que las ciencias de la complejidad, de manera general, estudian fenómenos, comportamientos y sistemas que exhiben complejidad (Maldonado, 2005). A tenor, Maldonado (2000) asegura que los temas y problemas articuladores de la complejidad son apasionantes y que corresponden a lo más desarrollado en investigación a partir del siglo XX.

Se podría objetar que, las ciencias de la complejidad constituyen un conjunto de disciplinas, enfoques, metodologías y lenguajes que, históricamente, nacieron en el seno de la física, la química, la biología, las matemáticas y la ciencia de la computación, “sin embargo, de manera rápida y consistente se han emparentado con las ciencias sociales y humanas reconociéndolas, expresamente, como las de mayor complejidad conocida” (Maldonado, 2014).

En síntesis, la necesidad del pensamiento complejo aparece ante las carencias e insuficiencias del pensamiento simplificante –el paradigma racionalista y positivista de la modernidad-, que produjo un saber parcelario e inconexo, criterios de validez del conocimiento, un énfasis en las certezas, la apariencia de orden, estabilidad y progreso, entre otros (Monsalve, 2015).



Es por ello que se enfrenta a los saberes territorializados y defendidos por relaciones de poder entre las disciplinas institucionales, aportando como alternativa, un modo de pensar transdisciplinar, articulando la relación con el sujeto que piensa, con formas culturales de comprensión de la diversidad, del entorno, pugnando por el diálogo entre las disciplinas y los diversos saberes.

La búsqueda de nuevos contextos y formas de docencia y de aprendizaje son requeridos en el momento actual, dado que la práctica –el ejercicio– de la educación, se mantiene en general dentro de esquemas que pertenecen culturalmente al pasado —desde el siglo XVIII hasta el siglo XX— (Maldonado, 2014).

Ciertamente, al analizar lo que la teoría de la complejidad explica y los contextos que hoy se presentan en la educación, se observa como los conflictos sociales y ecológicos están conectados, donde además convergen disímiles perspectivas dentro de un mismo proceso. En efecto, se hace necesario un diálogo entre las muchas formas en las que se hace presente el conocimiento.

En suma, Morin (2014) explica que el pensamiento complejo asume la heterogeneidad, la interacción y el azar pero complementado de manera sistémica; igualmente, Moral (2017) refiere que el Paradigma de la Complejidad se propone como paradigma alternativo a interpretaciones reduccionistas en diversas disciplinas, entre ellas las ciencias sociales, orientadas hacia un conocimiento comprensivo del ser humano. Por esta razón, Morin (2001) sostiene que resulta sorprendente que todavía prevalezca la visión de reducir lo complejo hasta desvirtuar su esencia y existencia, lo cual conduce a fragmentar la realidad y a parcializar los saberes

Por lo tanto, siendo congruente por lo anteriormente planteado, el tema que en esta investigación se aborda, emerge con un método anti separación, anti instrumentalización, anti certeza, rompiendo con los determinismos derivados de las versiones aristotélica, kantiana y cartesiana y proponiendo una reforma de pensamiento, vinculando y distinguiendo sin desunir; contextualizando para aprovechar el reto de la incertidumbre.



En la actualidad varias áreas de la ciencia se inclinan por enfrentar la simplicidad con un paradigma epistemológico basado en la teoría de la complejidad; justamente para evitar la separación entre objetos y contextos; sujeto y objeto y saberes y disciplinas. Como señala Moral (2017) para el conocimiento científico tradicionalmente dominante, admitir una realidad compleja podría representar una ambigüedad que trastoque sus principios de una realidad ordenada, simplificada y armónica.

Decisivamente la complejidad pudiese convertirse en una arista de metodologías para enfrentar la linealidad y la organización, teniendo en cuenta el caos y las dicotomías. Las descripciones en ciencias sociales no son descripciones simples ni neutras, sino que resultan de nuestro diálogo con la realidad, de nuestra construcción social de la misma y de nuestros modos de acción e investigación (Moral, 2017).

Como paradigma emergente, tiene por objetivo incluir en los saberes pedagógicos y epistemológicos la experiencia de la historia social, la justicia y la habilidad crítica, a los discursos realizados que desfiguran la actual sociedad. Constituye una herramienta educativa vista desde diferentes perspectivas, dirigida a estudiantes diferentes en diversos aspectos, reunidos en un mismo lugar (Archila, 2013). Esta cuestión es importante, aunque la propuesta a efectos de esta investigación es para los docentes, transformará la práctica docente e impactará en los estudiantes.

Al analizar lo que menciona Morin (2003, 2011); Motta (2006) y Urzúa (2013), entre otros, señalan que el pensamiento complejo nace en una etapa de nuevas percepciones, teorías, concepciones acerca del conocimiento del mundo, donde emerge un nuevo paradigma que propone la construcción del conocimiento, mediante nuevas formas de observación, denominado Paradigma de la Conjunción, que contempla el conocimiento de una realidad inacabada que, toma en consideración al sujeto que conoce, sus sentimientos y aptitudes sin excluir ni subsumir en él la visión positivista de la ciencia.

Un aprendizaje que incorpora al sujeto cognoscente, su emocionalidad, sus experiencias, el entorno donde se produce el acto de conocer y el contexto donde deviene aprendiz. “El método como actividad pensante y consciente (...) La forma de pensar compleja que se prolonga en forma de actuar compleja” (Morin, 2003).



Y es que desde la perspectiva de una epistemología de la complejidad, el problema del conocimiento y por ende de la educación, se aborda desde una concepción sistémica del pensamiento y a la vez, continua y discontinua, lineal, a partir de una visión evolutiva del conocer, un pensamiento en dependencia con las visiones de él o los observadores (Motta, 2006).

El pensamiento complejo propone abordar el conocimiento en consideración de un sujeto que reconoce y percibe posiciones antagónicas, que es capaz de articular lógicas diversas, que se involucra y se integra con el objeto que conoce, que reconoce en los fenómenos, características regulares e irregulares, que liga elementos y fenómenos, que abandona lo simple y concibe su complejidad.

La teoría de la Complejidad asume el sentido del carácter multidimensional de la realidad y no se le puede comprender de manera unidimensional, porque todo es solidario, y en consecuencia, la complejidad provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse, porque está animado por la tensión entre la aspiración a un saber no parcelado y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento (Moral, 2017).

La propuesta educativa de Morin (1975) en el marco de la Complejidad implica una enseñanza comprensiva de un conocimiento multidimensional, que contempla un aprendizaje orientado al abordaje de problemas, promotor de la integración de saberes y la interculturalidad, alejado de verdades absolutas, en el reconocimiento de la incertidumbre, el error, la ilusión y la comprensión de realidad desde la diversidad.

De esta forma los procesos docentes educativos en el contexto del Paradigma de la Complejidad y va hacia esos derroteros. Los procesos docentes educativos detonarán nuevas preguntas, cuestionarán respuestas, religarán saberes, repensarán verdades tenidas como ciertas, hacia el atreverse a transformar, transfigurar, transvertir, transfundir, transubvertir, transmitir esa esencia de lo efímero de todo conocimiento donde se trabaja por reconocer el mundo empírico, la incertidumbre, el reconocimiento de la imposibilidad de alcanzar la certeza, de concebir el orden absoluto y la incapacidad de evitar la contradicción. Aquí radica una estrecha relación, que



determinará el análisis diferente de la educación que reclama este siglo y la de futuras generaciones.

La Transdisciplina

De esta manera, para asumir esta tarea desde el plano de la educación, como hemos afirmado, hay que hacerlo desde la transdisciplinariedad, que puede tener un primer momento de ensayo, y/o adaptación en la interdisciplinariedad (López, 2015). Puesto que la transdisciplinariedad parte de una cimentación donde participen, jugando su rol, maestros, familia y estudiantes, para asumir una lucha contra el reduccionismo y la intolerancia hacia un aprendizaje diferente.

Coincidiendo con Moral (2017) aún persiste en los profesionales de la educación a nivel epistémico y de praxis una práctica que fragmenta, de ahí la importancia de enfoque integrador de saberes con capacidad para funcionar de un modo sistémico, orientado a una praxis social realmente emancipadora.

Para adentrarse en este tipo de práctica, el docente se asume como partícipe crítico de las realidades que necesite y quiera conocer y reconocer, como parte de un descubrimiento propio de lo que vive. Todo ello, no solo le permitirá comprender, sino además transformar desde las tantas miradas que tenga una problemática, atravesada por incontables aspectos objetivos y subjetivos.

Motta (2006) resume que resulta común la confusión entre el trabajo multidisciplinario con las actividades interdisciplinarias. En la multidisciplinaria, cada una participa de manera aislada en la investigación de un tema; mientras que la interdisciplinaria, aparece el compromiso de diálogo, aportando cada disciplina a la percepción sobre un tema abordado cuando en realidad se trata de una relativa comunicación o intercambio entre profesionales de diversas áreas.

Asimismo, se observa con frecuencia cómo se confunden las actividades interdisciplinarias con formas de organización pluridisciplinaria, que en la mayoría de los casos sólo expresan o representan una yuxtaposición de disciplinas y actividades. Por ello el pensamiento complejo, a efectos de esta tesis, se acercó a la creatividad desde la transdisciplina. No se concibe a un docente



creativo y complejo sino asume este constructo. Motta (2006) define transdisciplinariedad mientras los prefijos “pluri” y “multi” se refieren a cantidades (varias, muchas), los prefijos “inter” y “trans”, aluden a relaciones recíprocas.

Del mismo modo hace referencias actividades de cooperación, interdependencia, intercambio e interpenetración por lo que las referencias a actividades inter y transdisciplinarias, sugieren que hay una referencia a dinámicas interactivas que tienen por consecuencia una transformación recíproca de las disciplinas relacionadas en un campo/sujeto/objeto/contexto determinado.

Por lo tanto se hace necesario comprender que no se desarrolla un discurso que pretende que desaparezcan las disciplinas, sino que dialoguen entre ellas y apoyen los procesos de formación, a partir de la convergencia de los contenidos que cada una trabaja. El propósito entonces lo define Díaz (2007, p. 25) cuando expresa que:

“(…) la desterritorialización disciplinaria y el descentramiento y surgimiento de diversos campos de conocimiento y de práctica –fundamentados en la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad–, de nuevas relaciones con el conocimiento, o la redefinición de la noción y de los modelos de formación, nos sugieren la existencia de formas flexibles de división de trabajo y de relaciones sociales más libres de demarcaciones y limitaciones que han permitido generar nuevas posiciones y disposiciones en la producción y reproducción social, y articular de manera diferente los macro-problemas del Estado, el poder, la economía, la política con los diversos micro contextos de control e interacción social”.

Es por ello que Urzúa (2013) da conclusiones que demuestra que no se limita, reafirmando su carácter transdisciplinar y toca puntos medulares de las Ciencias Sociales, pero también del mundo hoy, dando claves para una sociedad futura: pasar de una visión antropocéntrica del mundo a una visión solidaria entre el mundo natural y el mundo humano.

Identifica una sociedad dividida y territorialista, a una sociedad no territorialista, que lucha por la igualdad; de una sociedad que solo comprende los intereses presentes, a una que comprende los intereses de los seres humanos futuros; de una economía productivista, desarraigada de la

Tierra, a una economía que se inserta como un subsistema; de sociedades insostenibles, a sociedades ecológicas.

De igual modo que los autores consultados como referentes teóricos de la creatividad, los autores referenciados sobre pensamiento complejo también direccionan sus investigaciones hacia varias tendencias y una de ellas es el acercamiento a la transdisciplina. En síntesis, se puede considerar que se visualiza el pensamiento complejo como alternativa para la educación, al tener en cuenta que diferentes procesos sociales han tocado la educación y sus procesos y se asume una visión transdisciplinar, como estrategia de solución, que no significa eliminar las disciplinas, ni mantener solo relaciones cordiales entre ellas, sino iniciar la búsqueda de los elementos convergentes que apoyan el aprendizaje.

A medida que el acercamiento a la teoría avanzó, emergieron diferentes categorías que permitieron comprender mejor hacia dónde se encaminó la investigación. En varias lecturas realizadas, diferentes autores que investigaban creatividad, hacían referencias a la necesidad de ser creativos y que para ello era indispensable, ser un docente que llevara a cabo una práctica reflexiva.

¿Qué es la Práctica Reflexiva?

Desde antes de la década de 1930 aparecen los primeros acercamientos a esta categoría, y es el profesor norteamericano John Dewey, quien le da relevancia al término de la reflexión en la docencia en 1916. Según Ruffinelli (2017) el término de práctica reflexiva es abordado en el ámbito de las ciencias sociales desde hace varias décadas, últimamente la reflexividad se ha convertido en una piedra angular que cruza los idearios formativos de docentes. Esta dimensión del desarrollo profesional representa un eje transversal de la formación inicial docente, erigiéndose como uno de los pilares del perfil del profesor que las instituciones formadoras declaran construir.

A su vez, el término se encuentra en debate, la literatura da cuenta de un amplio consenso respecto de la ambigüedad del concepto de reflexividad y de la diversidad de sus interpretaciones, caracterizadas por límites difusos, que dificultan su definición y falta de acuerdos acerca de cómo enseñarla (Alper, 2010).



En consideración de Dewey (1933) la práctica reflexiva no significa que los maestros hayan de reflexionar sobre todo y durante todo el tiempo; es evidente que una postura totalmente contemplativa no es adecuada ni posible para los docentes. Esta posición, más bien, busca un equilibrio entre la reflexión y la rutina; entre el pensamiento y la acción.

A pesar de ello Schön (2010) explica que la práctica reflexiva alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción, al generar un conocimiento práctico que cambie el repertorio del docente, aumente el conocimiento profesional y por ende, transforme la práctica profesional.

Ambos consideraban que la práctica reflexiva debía formar un puente entre el individuo y su contexto, donde existiera la posibilidad de que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas (Iglesias, 2011).

Dewey concretó su aportación a partir de sus estudios sobre la experiencia reflexiva, relacionada en sus investigaciones con el pensamiento reflexivo, donde explica que, una condición importante, es la mente abierta, la responsabilidad y la honestidad para lograr cambiar lo que ya tenemos implícito en nuestra mente.

Sobre ello nos comparte las siguientes apreciaciones: mente abierta, que es el deseo activo de escuchar puntos de vista, prestar atención a las alternativas, acepta los puntos fuertes y limitaciones de las diferentes manera; responsabilidad, que implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción, la responsabilidad de la reflexión requiere que se examine en tres contextos, en lo personal, el académico y social y político y honestidad que debe tener dos componentes, mente abierta y responsabilidad como componentes centrales de la vida profesional del maestro reflexivo (Iglesias, 2011).

Schön (2010), por otro lado, retomó estas ideas y años más tarde, las complementó con su famosa epistemología de la práctica, donde se convierte en un elemento muy importante mejorar las capacidades reflexivas, y, esa forma acceder a las complejas relaciones entre el pensamiento y la acción, sobre estas definió dos tipos de vínculos: reflexión en la acción y sobre la acción.



En sus propias palabras:

La reflexión en la acción o desde la acción se realiza sobre la práctica mientras está en marcha, lo que permite problematizarla e indagarla, investigarla para ampliar la perspectiva de la propia acción, ponerla a prueba, y evaluarla en el curso de su recorrido. Esto nos permite “marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos (Schön, 2010).

Presenta, diferentes momentos de reflexión, que son retomados en esta investigación, a partir de un ejemplo en la forma de abordar un problema: se presenta una situación dentro del aula que provoca que el docente busque en su repertorio una respuesta rutinaria y espontánea, las respuestas rutinarias que usualmente ofrece el docente no aplican a la situación; por lo que el docente experimenta sorpresa, inquietud o confusión.

El factor sorpresa llama la atención al docente y provoca una reflexión en la acción, que tiene una función crítica. En ésta se pregunta tanto sobre el acontecimiento inesperado como sobre el conocimiento en la acción; el maestro busca rápidamente cualquier indicio o evidencia que le permita reestructurar sus estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas, la reflexión da lugar a que el docente experimente *in situ* lo que se ha propuesto realizar.

Como resultado, Ruffinelli (2017), sintetiza los principales objetivos formativos que pretende esta metodología: formar docentes reflexivos capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos, enseñar al profesorado a sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social.

Incluso proporcionar a los docentes una metodología que mejore su capacidad de gestionar adecuadamente el aula: la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre e inmediatez, y aumentar en el profesorado la preparación metodológica para innovar e investigar a partir de su propia práctica.



Por otro lado, Sánchez (2009), asegura que la práctica del profesor, está ligada a la acción dentro del aula, es por ello que asume lo dicho por Morin (1999) al explicar que está claro que hay que cambiar el pensamiento de la separación por el de la unión, por el pensamiento complejo.

A la hora de definir práctica reflexiva Dewey (1933) refiere que descansa sobre la noción del “hábito de inteligencia o acción reflexiva” y que se opone a “la acción o hábito rutinario”: siendo esta idea importante a la hora de trabajar la creatividad. En consecuencia, en su tesis de maestría, Iglesias (2011) invita desde esta mirada a contribuir a la toma de decisiones, la evaluación y la auto-evaluación, ayudar a la resolución de problemas y consecución de objetivos y responder, además, a las demandas que exigen una educación comprometida con la sociedad.

Desde la perspectiva de Schön (2010), la práctica reflexiva alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción). A partir de estas aportaciones, surge la pregunta guía de esta investigación, sobre los componentes o aspectos a considerar para la identificación o formación de un profesor creativo y reflexivo.

La formación de un maestro creativo–reflexivo, parte de reconocer la necesidad del diálogo entre disciplinas; que su enseñanza, cuestione, no solo a otros y a él mismo, sino que vaya más allá y comprenda los saberes de una forma más holística; implica lograr que los estudiantes entiendan que el individuo hace cultura y la cultura hace al individuo, que lo que se aprende en clase no aparece porque sí, sino que es parte de un sistema el cual se describe, comprende y compromete.

La práctica reflexiva implica el pensamiento crítico, analizar lo que se hace en las aulas, identificar, evaluar y analizar lo que allí sucede. Se asume la creatividad como un proceso divergente, que explora y que se mantiene en la búsqueda de respuestas, integra el aporte Garcés (2018), referente a la existencia de varios estilos creativos, enfatizando aquí, el reflexivo y lógico, donde se identifica, se evalúa, se analiza y se diverge.

En congruencia, habría que asumir los riesgos, hacer uso de la flexibilidad, de la iniciativa y de la confianza en que no siempre lo dicho trae consigo los mejores resultados, un maestro que tome en cuenta los contextos y realidades que existen en el aula y que marcan la vida de los estudiantes, garantiza considerar lo diverso dentro de un mismo grupo de una escuela determinada.



Y en ese camino, propiciar el intercambio, las incertidumbres para generar respuestas y experiencias, vistas desde lo sistémico.

En síntesis, al tomar en consideración lo antes mencionado, sobre pensamiento complejo, junto a práctica reflexiva, y al asumir algunos de los atributos que presentan varios de los autores que trabajan la creatividad, específicamente, que visualizan la actividad creadora dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, es asumir la enseñanza con un carácter creador, determinando la importancia de que el maestro es altamente creativo.

Por lo tanto se puede concluir, que también la práctica reflexiva se encamina hacia diferentes tendencias marcadas por la complejidad: se hace evidente un acercamiento a la teoría de la complejidad con las cuestiones que defienden, como la incertidumbre, los conocimientos multidimensionales, etc., como elemento base para una práctica reflexiva, reconociendo la relación dialéctica creatividad-práctica reflexiva, definida como flexible y no sujeta a una camisa de fuerza.

Creatividad, Práctica Reflexiva y Pensamiento Complejo: Relación Dialéctica.

A partir del análisis anterior, se convierte en una cuestión pertinente el establecer un vínculo entre las categorías analizadas, con el propósito final de entrar en el aula con el objetivo de indagar, y no de aplicar únicamente lo aprendido en la universidad o los cursos de formación. Será necesario ser críticos, tal vez iniciar un proceso de controversias, de búsqueda, de análisis y de ensayo, traer respuestas nuevas y cuestionar lo que se creía previamente con el fin de reflexionar de la mano de las contradicciones que se introduzcan.

Acorde a ello, Schön (2010), caracteriza a la práctica docente y reflexiva marcada por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula. Elementos que no conllevan al caos sino al replanteamiento de lo que debe suceder en el aula, pero que en ocasiones no sucede por el cuestionamiento constructivo de lo que se nos ha dicho como norma preestablecida dentro de la escuela, dígame conocimientos ya planteados o normas de comportamientos.

Una síntesis de los elementos que definen la relación dialéctica fueron cuestiones que se postulan congruentes con la articulación de las tres categorías trabajadas (creatividad, pensamiento complejo y práctica reflexiva) y que se asumen como importantes a desarrollar dentro la práctica docente para transitar a su integración en función de una propuesta docente de formación creativa.

El carácter multifactorial, complejo y divergente de la docencia; donde la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula, con el fin de iniciar la búsqueda de un equilibrio entre la reflexión y la rutina, entre el pensamiento y la acción; la construcción de un saber a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción y una práctica con entusiasmo por parte del maestro, marcada por una mente abierta, por la responsabilidad con el entorno y con el otro.

Es importante comentar que siendo congruente con el paradigma emergente se direcciona el concepto hacia cinco elementos: diálogo, colegiabilidad, reflexión, contexto y transdisciplina; siendo los mismos quiénes permitan saber: el qué haremos, cómo lo haremos y para qué lo haremos.

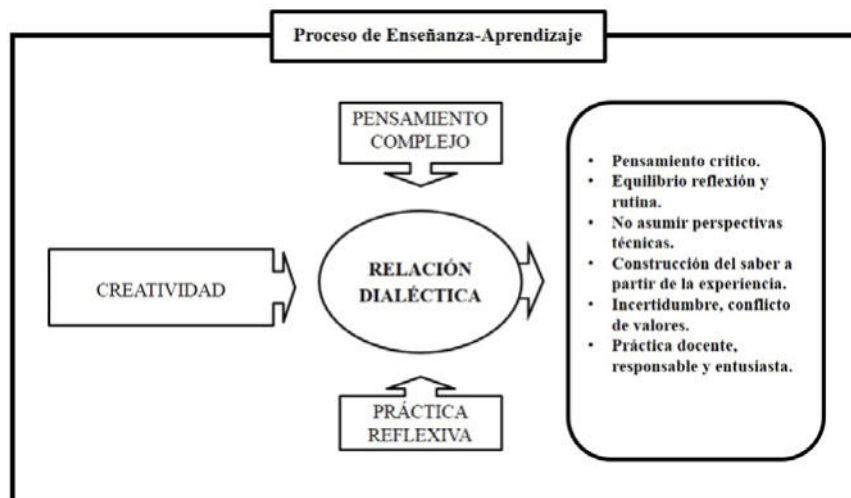


Figura 2. *Relación dialéctica entre creatividad y paradigma emergente*

Fuente: Construcción propia a partir de la revisión de los elementos que determinan la relación dialéctica entre las categorías trabajadas



La Creatividad Compleja y Reflexiva

Las cuestiones mencionadas, fueron tomadas en cuenta a la hora de construir un concepto colegiado de creatividad, desde la perspectiva del pensamiento complejo, de igual forma son retomadas por la práctica reflexiva, demostrando la relación dialéctica —retomado más adelante—, que existe entre ellos; en palabras de Dewey (1933), dicha práctica reflexiva requiere, además de responsabilidad y entusiasmo por parte del docente, una mente abierta que lo define como una aspiración activa de atender a más de uno de los lados; prestar atención a los situaciones y dinámicas de cualquier lado que vengan y a todas las alternativas posibles que se puedan presentar, con el fin de reconocer la posibilidad de error aún en las creencias más queridas por nosotros.

A partir de estas cuestiones se define creatividad en el docente desde la perspectiva de pensamiento complejo y la práctica reflexiva como:

Proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo, donde se desarrolla una enseñanza comprensiva, mediada por la reflexión (identificación, evaluación y análisis) de un conocimiento multidimensional (*Reflexión*), que borra un conocimiento específico, asociando la formulación, surgimiento, búsqueda y la solución de problemas, formando personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión, iniciativa y confianza; personas amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se presenten en sus vidas (*Diálogo*); que ofrece herramientas para la innovación donde participan maestros y estudiantes como sujetos protagonistas (*Colegialidad*), teniéndose en cuenta diferentes contextos y realidades inacabadas (*Contexto*), la unidad sin borrarse la diversidad,

asumiendo la interdependencia, el intercambio, la incertidumbre y las experiencias desde la visión sistémica del mismo (*Transdisciplina*).

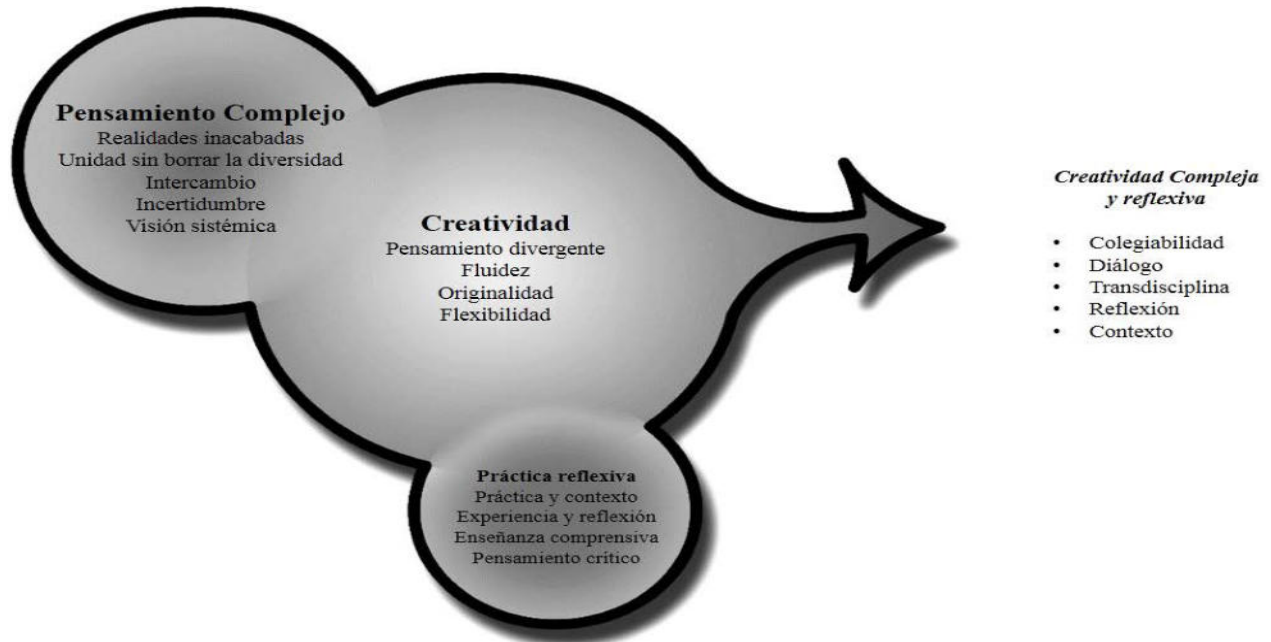


Figura 3. *Creatividad compleja y reflexiva*.

Fuente: Construcción propia de un modelo no lineal que articula las categorías creatividad, pensamiento complejo y práctica reflexiva para la construcción del concepto de creatividad compleja y reflexiva



Capítulo 3. Estrategia Metodológica Seguida para el Desarrollo de la Investigación

El presente capítulo desarrolla la ruta seguida para desarrollar esta investigación cualitativa, que se acerca a la creatividad desde una mirada diferente, desde la perspectiva del pensamiento complejo. A partir de una mirada reflexiva, que asumen las incertezas y busca ser congruente con el paradigma sociocrítico, con la perspectiva compleja y con el enfoque cualitativo que defiende. Se divide en seis apartados: paradigma y enfoque, método, técnicas, caracterización del objeto de estudio, técnicas para el acopio de información y técnicos para el procesamiento de la información.

Paradigmas y Enfoques: El Paradigma Sociocrítico

En el área de la ciencia, al hablar de paradigma es cada vez más común asumir, definir y direccionar posturas, no como una opción, sino como una necesidad. En las ciencias sociales, con énfasis en la actividad pedagógica, diferentes son y han sido las miradas, sin embargo, el contexto que vive el mundo y la América Latina reescriben los caminos.

El término paradigma se ha trabajado por diferentes autores, desde los enfoques positivista, interpretativo y crítico, esto no tiene que ver con el propósito de arribar a consensos, sino ofrecer un panorama de las diferentes percepciones para abordar un fenómeno. En este contexto, el paradigma se convierte en una brújula, según Pérez Serrano (1994) puede señalar, orientar o avanzar en niveles diferentes a los métodos, instrumentos a utilizar y a las cuestiones de investigación que queremos contrastar.

El paradigma sociocrítico sostiene y radicaliza de forma coherente estas miradas, Pérez (1994) reafirma que la investigación de la realidad social ha de ser una actividad sistemática y planificada, con el objetivo de proporcionar información con vistas a mejorar o transformar la realidad y con ello, facilitar los medios para desarrollarla. Se entiende como un compromiso del investigador con una constante acción-reflexión-acción, que implica promover el cambio desde la práctica.



Visión del Paradigma Sociocrítico desde la Complejidad

Varios son los autores que definen a este paradigma, la revisión teórica permite acercarse a incontables análisis; sin embargo, la presente investigación asume la de Escudero (1987) cuando considera que la mirada sociocrítica: pretende una visión holística y dialéctica de la realidad educativa; asume una visión democrática del conocimiento; se plantea y se genera investigación en la práctica y desde ella; para ello, apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicados.

Es posible comprender que desde la mirada sociocrítica y compleja, la realidad no está establecida, se basa en la investigación desde la interdisciplinariedad, enfrentando la fragmentación de los saberes, acercándose a una realidad donde conviven diferentes posiciones y criterios.

El Enfoque Cualitativo

Las investigaciones cualitativas han logrado trascender en diferentes escenarios pues, tienen como objeto, de acuerdo con Rodríguez (1999), la realidad en su contexto natural. Es por ello que sus resultados dejan de manejarse como frías conclusiones y se convierten en un análisis que contribuye a entender mejor los fenómenos, interpretarlos e intentar transformarlos. La presente investigación asume dicho enfoque pues no cuantificará ni medirá variables, sino que analizará la creatividad y sus categorías, desde la perspectiva compleja, a partir de una serie de cualidades determinadas durante el proceso investigativo.

En concordancia, Martínez (2004) expresa que el enfoque cualitativo, garantiza el estudio de un todo, que tiene el propósito de identificar la naturaleza de las realidades; por lo que es un todo que no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica e integra. En palabras de Ruedas et al., (2009) sus resultados pueden contribuir a mejorar la praxis educativa y la calidad de vida de la sociedad.

Existen diferentes percepciones de la investigación cualitativa, una de ellas, es la visión sistémica y humanista, desde la cual, se produce un acercamiento a la realidad que requiere ser



estudiada y que al investigador le interesa. Martínez (2004) expresa que es descriptiva, inductiva, fenomenológica, holística, ecológica, sistémica, humanista, de diseño flexible y destaca más la validez que la replicabilidad de los resultados de la investigación.

Desde el enfoque cualitativo, se puede comprender que es analítico por excelencia, pues se centra en comprender fenómenos y procesos diversos. Tales cuestiones requieren una sistematización de sus técnicas e instrumentos y un conocimiento amplio de la teoría que lo sustenta. Desde esta lógica, la presente investigación incorpora elementos como: se acerca a modelos analíticos, generalmente de corte inductivo, sus teorías potencian el protagonismo de sus participantes; el investigador se involucra personalmente en la recogida de información y su objetivo es analizar y comprender su objeto de estudio, no definir la distribución de variables.

En función de integrar de manera coherentemente el paradigma sociocrítico en una investigación cualitativa, que se acerca a tres categorías diferentes, pero que deben articularse de manera congruente, se asume un enfoque dialéctico.

Expresa Torres (2011) que el enfoque dialéctico concibe al desarrollo como un proceso complicado, sutil y profundo, que implica transformaciones cualitativas, el paso de las acumulaciones cuantitativas a una nueva cualidad, donde las anteriores aparecen en una forma básicamente nueva. Se valora que esta concepción es la que brinda la clave del automovimiento de todo lo existente, de los saltos, del receso de la paulatinidad, de la transformación en el contrario, de la anulación de lo viejo y el surgimiento de lo nuevo.

Por tanto se tomó el riesgo de estudiar lo nuevo, lo que conjuntamente no se había estudiado, pues a decir de Morin (2003) toda evolución es el fruto de la desviación cuyo desarrollo transforma el sistema donde ella misma ha nacido: ella desorganiza el sistema reorganizándolo. Las grandes transformaciones son morfogénesis, creadoras de formas nuevas que pueden constituir verdaderas metamorfosis. De todas formas, no hay evolución que no sea desorganizadora-reorganizadora en su proceso de transformación o de metamorfosis.

Del carácter dialéctico-crítico entre el enseñar y el aprender se derivan los demás rasgos comúnmente aceptados por la comunidad científica, tales como el carácter integrador, bilateral,



problematizador, contextual e interdisciplinario, y como consecuencia desarrollador, pero no siempre asumidos de manera consecuente desde lo teórico general hasta lo particular (Torres, 2011).

Hoy se comienza a pensar en cómo transformar y transitar al cambio de muchos de los procesos que implica el proceso mayor, el de enseñanza aprendizaje, incluso se camina hacia la transdisciplinariedad a partir de nuevas concepciones pedagógicas, como lo es el Pensamiento Complejo.

Una propuesta emergente de pedagogía desde esta perspectiva debe comprender que existen diversas formas de aprendizaje, que no deben ceñirse a concepciones institucionales, ajustada a códigos bio-socio-culturales, debe organizarse como un sistema educativo abierto, “que se establece a partir de entornos físicos múltiples, coherentes, pero interconectados dando forma a una sintaxis visual que motive a los miembros de la comunidad a un diálogo plural sobre contenidos concretos” (Anxo, 2000).

El Método: La Etnografía Educativa

En el año 2003 Morin, Ciurana y Motta manifestaban que:

(...) el método era un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa, es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado e imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante... es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente (p. 15).

Por tanto, su riqueza radica en que sus resultados no están predeterminados, no vienen acompañados de certezas, sino que se construyen a partir del viaje, que constituye acercarse a una realidad determinada y tratar de analizarla y muchas veces intervenirla. En ese camino el investigador se mueve, se desvía, decanta y analiza información, en un principio, muchas veces, no considerada, al tener en cuenta las situaciones que presenta la realidad humana.

Al asumirse una postura cualitativa, implica la flexibilidad para el empleo de diversos métodos y recursos de apoyo que potencien el acopio de información, en ese sentido y congruentes



con este planteamiento, la presente investigación, incursiona en el método etnográfico, que de acuerdo con Inclán (1992) indaga en las situaciones de la cotidianidad escolar, valiéndose del estudio de lo micro, del análisis cualitativo y de recuperar al sujeto. Al pretender dar cuenta de la forma como se desarrolla la creatividad dentro del aula, el empleo de la etnografía como método, se partió de una muestra significativa, cuyos participantes se seleccionaron intencionalmente, enfatizando el área de experiencia (Peralta Martínez, 2009).

Como bien expresa Duranti (2000) la etnografía más allá de un método de investigación se convierte en la descripción escrita de la organización social de actividades, circunstancias, contextos, recursos que tienen una trascendencia social y material dentro de las realidades, además en el análisis y lecturas de las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo específico de individuos.

Es por ello que este estudio se enfocó a observar, describir y analizar los procesos creativos permeados o no, por el paradigma emergente, considerando los acontecimientos que se desarrollaron en el aula, desde la planeación de la clase hasta el proceso de evaluación y cierre de la misma. La investigación desarrollada pretende dar cuenta de las relaciones que se desarrollan en el aula, buscando pertinencia con las categorías abordadas en el marco teórico.

Es decir, se tendrá en cuenta que la categoría pensamiento complejo y práctica reflexiva, permean y modifican a la creatividad, como categoría principal de esta investigación. Documentando lo no documentado y su riqueza se ubicó en buscar el significado de las acciones de los actores involucrados, o sea en analizar de forma constructiva, la práctica docente y como núcleo si la reflexiona y si la intenta hacer creativa e innovadora (Paradise 1994).

Una característica de la investigación etnográfica es el tiempo que requiere acercarse a una realidad determinada (Hammersley y Atkinson, 1994). Rockwell (1994) asegura que se debe mantener una relación prolongada con los actores del proceso que se estudia, con el objetivo de familiarizarse con las prácticas que se pretenden analizar. Visto de esta manera, la etnografía no es solo un método, va más allá y se convierte en una estrategia metodológica que tiene el propósito de obtener información del espacio estudiado (Velazco y Díaz de Rada, 2006).



Tomando esto en consideración, la estrategia implementada acorde con el método, se planeó para realizar observación de la práctica a lo largo de un semestre, estancia considerable en el aula, de tal manera que logró el acopio de información que va desde la planeación, la intervención y un acercamiento a la evaluación. La investigación que se presenta asume la postura donde se conoce, documenta, y reflexiona un contexto con el objetivo de mejorar un proceso, en este caso el de enseñanza aprendizaje.

Su peculiaridad es estudiar la escuela, por lo tanto hace hincapié en recuperar el sujeto, o sea, al docente o al alumno, el estudio y análisis de lo micro (Piña, 1997). Para ello, se acerca al estudio de otros campos como la psicología y la sociología, Rockwell (1994) asegura que este enfoque ha sido retomado por varias disciplinas que convergen en el estudio de procesos educativos.

Según Goetz y LeCompte (1988) la etnografía de este tipo se caracteriza por:

1. Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados.
2. Las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano.
3. La investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

Estos autores también hacen énfasis en el tiempo que debe estar el investigador en el contexto seleccionado, de lo contrario, no podrá analizar de forma objetiva lo que allí se le presenta. La participación prolongada permite crear relaciones cercanas que favorecen la recogida de unos datos fiables que, de otro modo, serían muy difíciles de lograr y de comprender (Goetz y LeCompte, 1988).

La entrada al contexto, con la intención de describir lo que encuentra de una forma reflexiva, con un enfoque holista, al existir la necesidad de realizar un trabajo en el que se relacione



a los individuos, grupos u organizaciones con su entorno socio-económico, físico y simbólico de modo holístico. Por tanto, Serra (2004) afirma que es necesario integrar el análisis de los problemas en el contexto frecuente en el que se producen, al tomar en cuenta diversas situaciones que lo componen y que no se observan siempre a simple vista.

De esta forma, para la identificación de las convergencias del Pensamiento Complejo y la etnografía se registra su carácter dialógico, inherente a sus estrategias de investigación, a la naturaleza crítica y autocrítica de sus concepciones epistémicas y a sus propósitos de democratizar el conocimiento a partir de reconocer la importancia del diálogo de saberes. (Guardiola, 2017).

El estudio de la práctica pedagógica puede darse desde muy diversas perspectivas teóricas y con muy distintas fuentes de información. En el desarrollo de esta investigación se realizaron varias técnicas encargadas de determinar elementales cuestiones dentro de la misma: prácticas videograbadas y entrevistas semiestructuradas a estudiantes de las sesiones que fueron grabadas.

Se considera la noción de “práctica pedagógica” en un sentido muy amplio, incluyendo los desempeños, perspectivas y actitudes que maestros y alumnos desarrollan en el espacio áulico, con la explícita intención de configurar un ambiente favorable para el aprendizaje o experiencias de aprendizaje.

Como parte del estudio, se realizaron entrevistas a expertos, con el objetivo de validar nuestra propuesta teniendo en cuenta sus criterios. Un experto tiene un "conocimiento experto" especial que está relacionado con un campo profesional especial. Su criterio se toma en cuenta pues los investigadores no están interesados en el individuo como tal, sino en el perito como representante de una organización/institución, en la medida en que él/ella (re) presente las (re) soluciones o estructuras de toma de decisiones.

Ibáñez y Marín (2008) Egoscozabal definen que la mayoría de los métodos cualitativos ofrecen técnicas de recogida de información de carácter cualitativo basados en las opiniones de un grupo de expertos pues con experiencia y los conocimientos de personas especializadas podemos identificar problemas, obtener información desconocida sobre algún aspecto, detectar factores perturbadores del proceso de cambio al considerar los distintos escenarios posibles.



Junto a otras consideraciones se explica que la entrevista la podemos hacer a todo un grupo de forma simultánea o individualmente. La podemos realizar de forma dirigida por el entrevistador, apoyándose en un cuestionario, o desarrollarla mediante respuesta libre del entrevistado, o mediante una fusión de ambas. Allí se proponen cuatro pasos para realizarla: seleccionar los expertos, realizar la entrevista, recoger las respuestas y obtener resultados.

La selección de los expertos es según Sancho (2001), una de las etapas cruciales, ya que las opiniones otorgadas por los profesionales de la materia constituyen la materia prima de nuestro trabajo.

Caracterización del Objeto de Estudio

Se consideró para el estudio, la licenciatura en el área de Historia de una Universidad Pública del Norte de México, Intencionalmente se selecciona por la formación de la investigadora en Educación en la especialidad de Historia, como cuestión, que desde su perspectiva, le permitiría comprender determinados procesos que serían indispensables analizar a lo largo del estudio.

Se concreta el mismo, en la materia “Ética y Nación”, en el segundo semestre de la carrera, que tiene como objetivo principal analizar y entender fenómenos que han marcado la historia y el cursar de la sociedad mexicana actual. Como el paradigma asumido era el sociocrítico, la selección de esta materia, la forma de trabajarla para garantizar la formación y el fortalecimiento de una conciencia social en los historiadores, fueron importantes elementos a considerar.

Los Sujetos Participantes

Es necesario comentar que a los participantes se les compartió una carta de consentimiento informado para participar en la investigación que salvaguarda sus datos personales, así como la información proporcionada por los mismos. Cuando se contactó a estos docentes, brindaron su atención y trataron de participar de la mejor manera. Permitieron que se observaran sus clases y aunque fuese invasivo de alguna manera, no se mostraron molestos o incómodos; incluso sugirieron las entrevistas a algunos estudiantes para complementar las investigaciones con sus apreciaciones.



Considerando que el tema central de este trabajo es la observación en el aula, esto implicó la selección previa de docentes caracterizados dentro de la institución como profesores creativos. Participaron dos docentes, como eje articulador de la investigación y cinco estudiantes cuyas edades oscilan entre 19 y 20 años.

Se inició el proceso de observación, una vez que se logró la sensibilización con los profesores y el grupo, dado que previamente se había determinado, que la creatividad sería un proceso analizado desde la perspectiva de que ambos (profesores y estudiantes), eran sujetos protagonistas del proceso.

Para complementar la muestra significativa se integró información que coadyuvó en la tipificación de la docencia, así como información de los profesores como las evaluaciones registradas y los procesos de planeación realizada. La caracterización de profesor “creativo”, se integró, tomando como base el referencial construido colegiadamente, así también, además de los atributos contemplados en el concepto, se complementó esta caracterización integrando las diversas percepciones y las evaluaciones realizadas a estos profesores al concluir cada semestre. En cuanto a la selección de los estudiantes que participaron en este estudio, fue de manera aleatoria.

Cada encuentro con los docentes, en las primeras etapas y en las posteriores, se realizó en un clima, que, de acuerdo con el planteamiento etnográfico, permitió que el acopio de información se realizara de una manera cotidiana, fundiéndose con el propio ambiente del aula. A los alumnos se les informó que la presencia en el aula obedecía a un trabajo académico y el propósito sería orientarlo más desde una lógica de acompañamiento al docente, donde se consideraran sujetos protagonistas y no objetos observados.

El propósito no era juzgarlos como meros sujetos de una investigación, sino incluirlos en una automirada de su proceso docente, para al final, reflexionar sobre el propio proceso educativo, haciéndose énfasis en que se “observaba” una clase creativa y el propósito era conocer los elementos que hacen posible este tipo de prácticas.



Técnicas e Instrumentos Utilizados

En este apartado se describe brevemente los diversos apoyos para el desarrollo de la investigación. Las técnicas e instrumentos empleados fueron: la observación se realizó a partir de la videograbación de sesiones de clases, que a su vez se analizaron a partir de una pauta de observación, la entrevista y el diario de campo.

La observación

La observación es por excelencia una técnica etnográfica y más aún, de la investigación pedagógica. Velazco y Díaz de Rada (2006, p.113) aseveran que:

(...) la observación se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. (...) La observación proporciona descripciones, es decir, discurso propio del investigador.

La observación se realizó a dos docentes previamente identificados, se videograbaron dos clases a cada uno de ellos, en la materia “Ética y Nación”. Al ser los principales requisitos de la observación, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria (Woods, 1987), es importante destacar que paralelo al desarrollo estas grabaciones, se complementó la información con registro de clase y diario de campo, que permitieron la integración de diferentes datos interesantes que la propia cámara no captaba.

Congruente con el enfoque etnográfico seleccionado, la observación seguida, fue no participante en ninguno de los procesos que se desarrollaban y mucho menos en los debates que se propiciaban por la propia naturaleza de la materia. La fase de pasar desapercibida en el aula, fue el considerable, hasta lograr fusionarse con ese ambiente de clase, al pasar como apoyo del profesor, situación que permitió libertad en la toma de notas, observación y grabación de las sesiones.

Para ello se realizó la práctica videograbada con el objetivo de describir las lecciones y dejar “la voz al dato” en los procesos de inferencia y conceptualización, siempre evitando



inferencias insostenibles. La bibliografía reconoce las limitaciones que pudiese tener y las precauciones que se deben tomar. Se consideró el ambiente real, con los alumnos y condiciones normales en que se trabajó, ofreciéndonos una situación realista para estudiar los desempeños en el aula.

Las videograbaciones tuvieron el propósito primario de “objetivar” la ejecución ante el propio maestro, con el fin de realizar una autoevaluación de su propio desempeño. De manera que la videograbación se complementó con el cuestionario de autoevaluación. Para el estudio que la práctica de los maestros que participaron en esta investigación, se consideraron registros realizados en clase en breve lapso, contando además con el apoyo del registro de la práctica en videograbación.

Para recolectar los datos de las observaciones de clases se empleó la pauta de observación construida, con el fin de que se convirtiera en guión y ruta para dichas observaciones. Dicha pauta como se ha mencionado, permitiría el acopio de información de los tres momentos del proceso educativo: la planeación de la clase, la intervención en el aula y la evaluación de la clase.

Se construyó respetando los elementos que presenta el concepto de creatividad compleja y reflexiva: diálogo, reflexión, transdisciplina y trabajo colegiado. Estos como principales componentes de una práctica creativa que integra y articula los planteamientos de los otros conceptos a observar en el desarrollo de una práctica creativa.

Una vez socializado el propósito de la investigación, se tuvo acceso a la planeación de los docentes seleccionados, apoyándose en la primera parte de la pauta que sugería elementos de guía para analizar las mismas. Tanto estas observaciones como las entrevistas semiestructuradas, se apoyaron de diarios de campo que permitieron introducir información complementaria, así como elementos que no emergieron a la luz de las entrevistas. El contexto educativo jugaba un papel importante, desde el referente de la creatividad, desde un clima colaborativo y familiar tanto para el docente como para el estudiante.

Es necesario decir que permitió describir la organización y estructura del aula, la pertinencia de las dinámicas de interacción entre los estudiantes, el compañerismo, la solidaridad



donde se compartía y se generaban conversaciones sobre temas cualesquiera que motivaban a los participaciones; la llegada de los docentes al aula y la recepción de los estudiantes ante su entrada, fueron elementos de importancia que arrojan información de la práctica docente.

Entrevistas Semiestructuradas

Una segunda técnica fueron las entrevistas semiestructuradas, que como bien califica Woods (1987), proporcionan discurso ajeno, pues brindan la oportunidad de escuchar las visiones de los entrevistados. La entrevista gira en torno a crear más empatía entre quien investiga y quien le proporciona información, en la búsqueda de confianza, la curiosidad y la naturalidad (Woods, 1987).

De esta forma los estudiantes seleccionados aleatoriamente para que respondieran a una serie de preguntas que se tenían preparadas, con el objetivo de que guiaran la entrevista y no se dejara de tocar ningún tema. No se estableció un tiempo determinado, sino que se buscó que fuera de forma espontánea.

Se establecieron diálogos con los entrevistados antes de comenzar a preguntar para conocer elementos generales de ellos relacionados con la investigación como: edad, domicilio, lugar de residencia, semestre que cursaban. A partir de estas preguntas guía, se hizo posible documentar más ampliamente la vida y subjetividades de los entrevistados, sus puntos de vista y sus reflexiones, la forma de llevar a sus vivencias lo abordado en clase desde una perspectiva creativa y reflexiva; así como la propia percepción de la creatividad en su vida como estudiante.

Dentro de la entrevista se llevaron a cabo temas como la importancia de ser creativo, la actitud del maestro y sus consideraciones sobre si eran creativos o no, los asuntos que se trataban en clases y la forma de analizarlos. De manera general se mostraban cómodos durante el tiempo que duraba la misma, excepto cuando algún punto se acercaba a sus realidades, como condiciones de vida, familias, entre otros.

La entrevista, se diseñó a partir de un guión que contempla preguntas básicas, se consideró iniciar con un diálogo sobre el proceso de formación universitaria, significativo para propiciar la



generación de respuestas libres, espontáneas. El guión de la entrevista está conformada por 11 ítems, con un orden lógico, flexible para permitir la profundidad de la conversación.

Análisis de los Datos

Para analizar los datos obtenidos se transcribieron las sesiones videogradas. Las transcripciones se concretaron a partir de las narrativas de lo que acontecía en cada sesión observada y se complementó con la revisión de las planeaciones de las mismas por parte de los docentes

El análisis de la información recabada mediante entrevistas, consideraron elementos importantes, como lo fue el uso del celular, en reiteradas ocasiones, dos alumnos revisaban su celular durante la entrevista y se les pidió no hacerlo, incluso uno de ellos manifestó que tenía poco tiempo porque debía tomar una clase no prevista y aunque al final se mostró colaborativo, en un inicio asumió una postura recelosa e intranquila.

Para la misma fueron de mucho apoyo las cuestiones que se habían establecido para la observación de las clases y la pauta construida como guion para las mismas. Estos elementos, fueron considerados para que un instrumento apoyara al otro de forma congruente y garantizara una secuencia lógica dentro de esta etapa de la investigación, tanto la observación como las entrevistas se direccionaron hacia elementos de interés para la investigación y que desde la particularidad de ambos les permitió analizar.

Se analizan los datos obtenidos a través de procedimientos cualitativos que tienen la intención de analizar y reflexionar una práctica docente determinada. En el caso del cuestionario, se hizo el análisis a partir de la integración de una base de datos con el apoyo del software “Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales” (SPSS por sus siglas en inglés).

Se grabaron las mismas, complementando con una serie de anotaciones. A partir de este análisis se generan categorías que marcaron la docencia estudiada, de manera que permitió transitar a los elementos ya determinados.



Procesamiento de la Información

Congruente con el planteamiento cualitativo, la información fue analizada a partir del contexto que se estudia y de una manera dialéctica, se observaba el todo para enfatizar las partes y volver a tener el todo, como un referente, para comprender la práctica.

El análisis de la práctica se realizó a partir de procesos prolongados de observación no participante en el aula. Este proceso se apoyó a través de videograbación de la práctica, y a la par del registro en el diario de campo, se acompañó también, mediante el empleo de una pauta de observación.

Una vez integrados los registros a través de los cuales se documentaba la práctica observada, que a su vez, estos registros constituyen nuestro “dato empírico”, el procesamiento de la información, se realizó a partir de estos, en principio, obteniendo los episodios verbales más significativos y pertinentes a nuestro planteamiento, a través de los cuales, se hizo posible arribar a una rigurosa selección de unidades de análisis y patrones de repitencia.

A partir de esta información se hizo necesario decantar la información obtenida, a partir de un proceso de triangulación, en cuyos vértices se encontraban estos datos, la postura de la investigadora y en análisis de todo esto a partir de los referentes teóricos. Posteriormente se continuó con la identificación de protocategorías, mismas que se erigieron como principales y emergentes a partir del fundamento teórico en ese proceso dialéctico que permitió ir a la práctica y volver a la teoría para explicar y comprender el fenómeno que se estudia.

A partir de este análisis se fue construyendo la percepción del proceso creativo, complejo y reflexivo, que se desarrollaba o no, en el contexto seleccionado. Los temas sociopolíticos que se desarrollaban durante la clase, mostraron el enfoque de la materia y el peso social de los mismos. El acopio y procesamiento de la información se esquematiza de la siguiente forma:

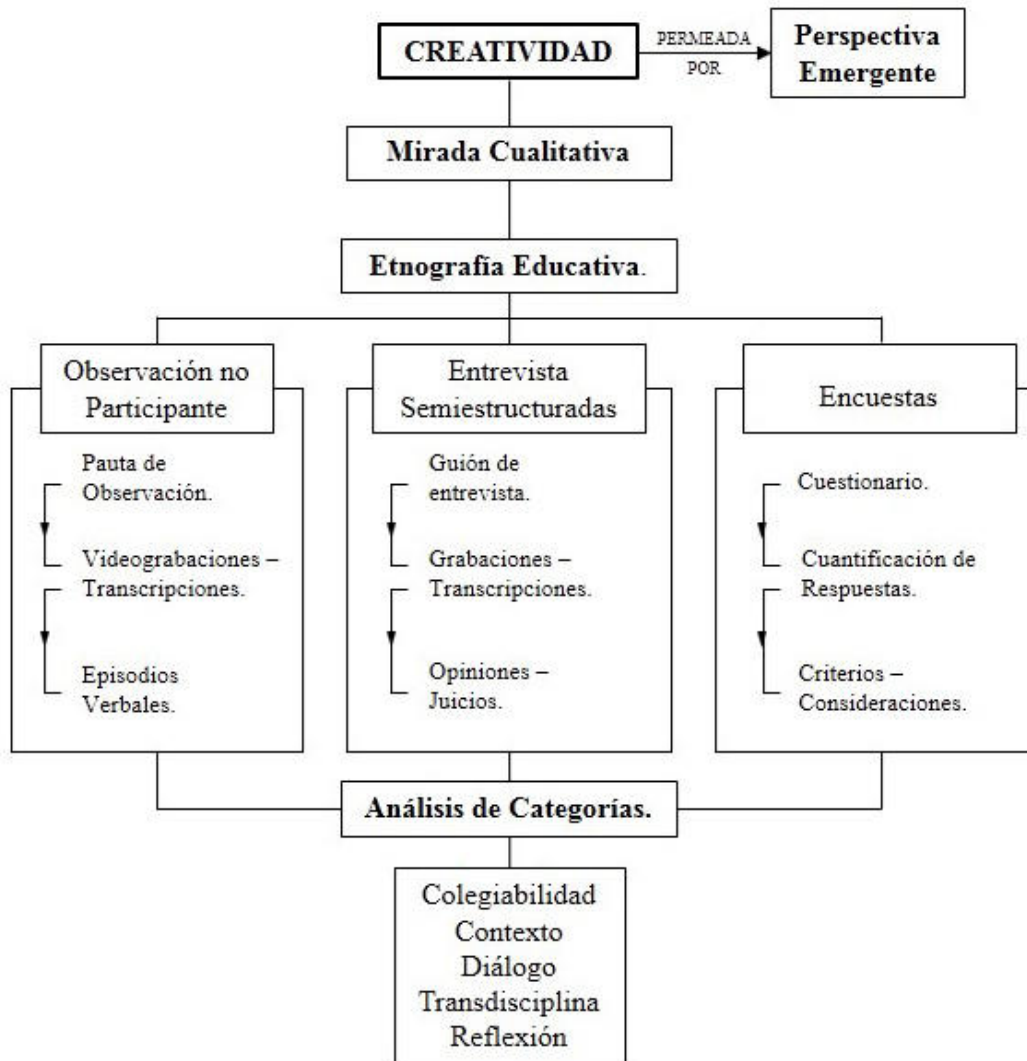


Figura 3. *Procesamiento de la Información*

Fuente: Construcción propia a partir del análisis del método, enfoque e instrumentos aplicados.

Los episodios verbales orales obtenidos a partir de las videgrabaciones hechas las entrevistas realizadas, así como las anotaciones hechas en el diario de campo permitieron desarrollar teorías de codificación para posteriormente separar los datos de cada categoría, correspondía analizar los datos que sobran y refinar el análisis que se había hecho.

A continuación, se presenta la interrelación de los principales hallazgos, a partir de la integración de los elementos de la perspectiva emergente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje estudiado.

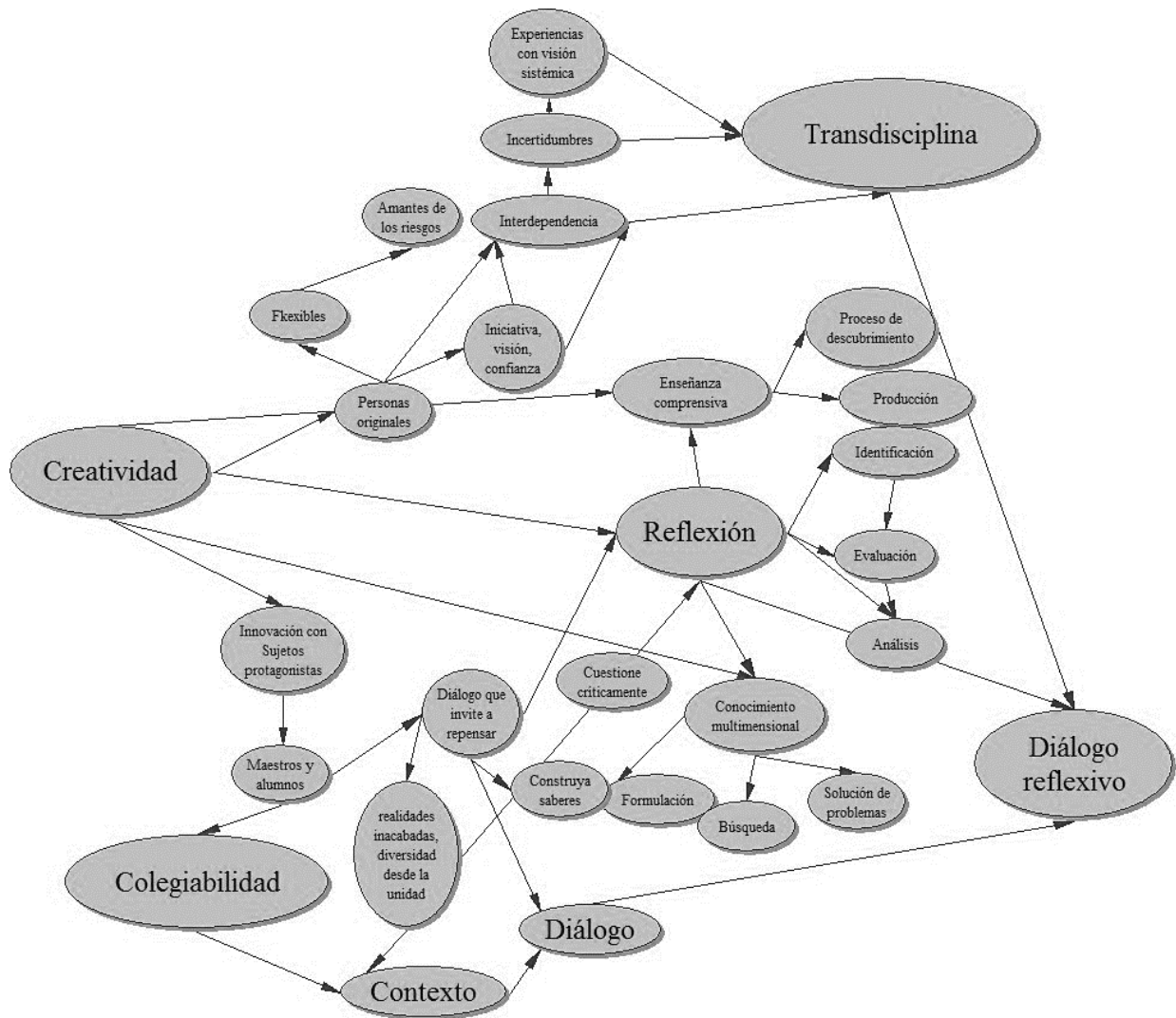


Figura 4. Análisis de la información

Fuente: Construcción propia a partir del análisis e integración de los instrumentos aplicados en función de las categorías trabajadas.



Categorías

Se manejan tres grandes categorías en esta investigación: *creatividad, pensamiento complejo y práctica reflexiva*. Se produce un acercamiento a la práctica docente de dos maestros para buscar si se realiza una docencia creativa, compleja y reflexiva, a partir de lo definido anteriormente por ellos.

A efectos de esta investigación, se sintetizaron las categorías a partir de los elementos que permitieron analizar a cada una de ellas, con el propósito de entender la nueva mirada a la creatividad desde la perspectiva emergente.

Tabla 2. Categorías definidas

Categoría principal	Categorías transformadoras	Elementos a reflexionar
Creatividad	Pensamiento complejo	Diálogo
Fluidez	Realidades inacabadas	Colegiabilidad
Originalidad	Unidad sin borrar la diversidad	Reflexión
Flexibilidad	Intercambio	Contexto
Pensamiento divergente	Incertidumbre	Transdisciplina
	Práctica reflexiva	
	Práctica y contexto	
	Experiencia y reflexión	
	Enseñanza comprensiva	
	Pensamiento crítico	

Fuente: Construcción propia donde se presentan los elementos trabajados en cada categoría

Procedimientos de la Investigación: Etapas

Dicho así, la investigación se realizó de agosto de 2018 a junio del 2020, tiempo en que se desarrollaba el programa de maestría. La premisa de la cual partía la misma era la experiencia como docente en una universidad cubana, su formación pedagógica con especialidad en el área de la Historia y su acercamiento previo a la creatividad en la docencia. Estos elementos determinaron cuatro etapas de su desarrollo.



Etapa 1. Búsqueda de Información Teórica

Se caracterizó por la búsqueda de información teórica acerca de la creatividad y los diferentes enfoques desde donde se había teorizado: artes, sociología, psicología y la educación. Para ello se construye una matriz de atributos coincidentes entre los autores referenciados. Desde allí se transita a considerar la tríada formación-experiencia-contexto para caracterizar la docencia en el espacio seleccionado para realizar dicha investigación. El diagnóstico permitió caracterizar la situación del proceso creativo con el fin de determinar, no solo estado del fenómeno a estudiar.

Etapa 2. Caracterización de la Docencia y Construcción del Concepto

Caracterizar la docencia del contexto seleccionado y con un acercamiento a la teoría, se consideró necesario construir un concepto de creatividad que fuera colegiado con los docentes y que estuviese permeado por dos grandes categorías: pensamiento complejo y práctica reflexiva. Para ello, se llevaron a cabo encuentros con los docentes antes mencionados. Se realizaron cuatro encuentros:

Primer encuentro: Se debate sobre las teorías de la creatividad y los principales conceptos que se conocen. Se partió de una exposición de los elementos del pensamiento complejo y de la práctica reflexiva que fundamenta teóricamente la investigación: diálogo, trabajo colegiado, transdisciplina y la reflexión.

Segundo encuentro: Los docentes comparten los conceptos que se vinculan a su práctica. Se explican los elementos de pensamiento complejo y práctica reflexiva que previamente fueron debatidos y presentados en el encuentro anterior.

Tercer encuentro: Con los debates del encuentro anterior se realiza un primer acercamiento a un nuevo concepto de creatividad compleja y reflexiva, haciendo énfasis en la articulación de las aportaciones y la experiencia de cada maestro. Ello permitió transitar en una búsqueda de nuevas percepciones y teorías que acompañaran y enriquecieran a la creatividad. Se inició la búsqueda de la nueva mirada y la teoría de la misma, para ir decantando los elementos que acompañarían la ruta teórica y que después definirían, incluso la metodológica.



Se puntualizaron las tres categorías que se estudiaron en la investigación: **creatividad** como categoría central, **pensamiento complejo** y **práctica reflexiva**, como categorías transformadoras. Las investigaciones previamente revisadas, no mostraron estudios que relacionaran dialécticamente estas categorías, por sí solas no respondían al problema planteado. Por ello, se hacía indispensable redactar un constructo nuevo de creatividad, que tuviese en cuenta los elementos de la teoría de la perspectiva emergente que denotaban como posibles aspectos transformadores de la categoría principal.

Siendo así, se asumió como concepto base de creatividad el de Torrance en 1965; en cuanto al pensamiento complejo, se incorporó el trabajo colegiado entre alumnos y maestros, el análisis de las realidades inacabadas, las incertidumbres y miedos que se generan en el proceso docente educativo, tanto por docentes como por alumnos, así como la intención de debilitar los límites entre las disciplinas que se consideraron en el estudio.

Cuarto encuentro: Se delimita y se enfoca lo más posible el concepto de creatividad antes construido a la experiencia de los docentes. Se redacta y se presenta formalmente a los maestros. Es necesario explicar el momento de construir el concepto de creatividad, permeado por el pensamiento complejo y por la práctica reflexiva. En esta fase, se dio una triangulación a partir del concepto construido y la reflexión desde la tendencia teórica del Dr. Alfredo Ghiso, que permitió poner énfasis en el rescate de la memoria histórica de los profesores y poner en el centro la experiencia y el contexto, visión que permitió redondear la construcción y socialización del concepto

Para la integración del concepto, se partió del diálogo, de la recuperación de la experiencia de los profesores y la revisión tanto en la bibliografía presentada, como en las explicaciones que se debatieron en los cursos, se sugería seguir una lógica de construcción de un concepto, donde se invitaba al docente a repensar su práctica de una manera comprensiva, con el objetivo, no de cuestionarse duramente, sino de aprender de su misma experiencia, con la intención de aprender a aprender. Esta lógica fue compartida con los docentes en estos encuentros. De esta manera, se consideró construirlo, a partir de las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué es?



2. ¿Para qué es, con qué fines?
3. ¿Qué implica, qué requiere para lograr este fin?

Etapa 3. Pauta de Observación

Construido el concepto, se construyó una pauta de observación (Anexo 1) para desarrollar la observación no participante y que tuviera en cuenta los principales elementos del concepto. Se partió de la premisa de colegiabilidad adoptada para arribar al concepto, de la misma forma debía ser la pauta de observación. Para ello, se hizo un desagregado de atributos del concepto, estos se articularon con los planteamientos del pensamiento complejo y práctica reflexiva, que orientaran la observación de la clase.

Considerando el propósito, la pauta de observación aportaría elementos para incorporar información sobre los principales momento del proceso educativo, se toma como base las aportaciones de Hernández (2005), quien enfatiza en la planeación de la clase, intervención en el aula y evaluación de la clase, incorporando elementos pertinentes a nuestra búsqueda.

Etapa 4. Aplicación de Instrumentos

Se realizaron observaciones de clases a los docentes seleccionados y entrevistas semiestructuradas (Anexo 2) a cinco estudiantes seleccionados de forma aleatoria. Además se aplica un cuestionario (Anexo 3) a estos estudiantes, para apoyar los demás instrumentos. Aunque la investigación se centraba en los docentes, la entrevista a estudiantes tenía el propósito de incorporar la percepción de los estudiantes sobre la creatividad de sus profesores.

Sus juicios apoyaron los resultados que fueron emergiendo en el transcurso de la investigación. Intencionalmente se mencionaron elementos del concepto de creatividad compleja y reflexiva, para guiar la conversación, para que sirviera de guión y para que se obtuviera con más flexibilidad la información.



Etapa 5. Presentación de Resultados

Se presentan los resultados de la investigación, para ello, se presenta la caracterización de la docencia integrada a partir de la observación inicial en el aula; mediante la integración de la teoría y de la aproximación al contexto, que arribó a la construcción del concepto; a partir de este concepto, se realizó la observación de la práctica, complementándose con las entrevistas de los estudiantes; estos primeros resultados fueron enriquecidos con otras perspectivas que permitieron profundizar en la idea inicial y arribar finalmente a la incorporación de elementos que sirvan de base la elaborar una propuesta de formación de profesores universitarios desde esta visión que articule creatividad reflexiva y compleja.



Capítulo 4. Análisis de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados acorde a los objetivos planteados, en ese sentido se muestra en un *primer apartado* lo relacionado con el concepto de creatividad compleja y reflexiva, constructo que incorpora la visión y determinados elementos de la perspectiva emergente al proceso creativo en la práctica docente; en un *segundo apartado*, se describe lo relacionado al marco teórico donde se abordan las principales categorías que intervienen en este estudio; en el *tercer apartado* se describe el planteamiento metodológico seguido en este estudio, se hace un breve recorrido que va del paradigma, al procesamiento de la información, haciendo énfasis en la forma como se hizo congruente el planteamiento teórico con la estrategia empleada congruente con el propósito que guía el trabajo; en el cuarto apartado se comparten los hallazgos, en donde destacan cuatro categorías: diálogo reflexivo, colegiabilidad, contexto y transdisciplina;. En el último apartado se describen las conclusiones y se deja especial espacio para delinear la propuesta de formación que orienta este trabajo.

Creatividad, hacia la Construcción de un Concepto

El acercamiento a la teoría de la creatividad, en un primer momento, se convirtió en una preocupación personal, y la forma de articularla con la perspectiva emergente, pensamiento complejo y la práctica reflexiva con el propósito de ofrecer, de manera congruente, una construcción que aportara una alternativa para mirar la práctica.

La revisión teórica de investigaciones sobre creatividad señaló elementos importantes que se transformaron en la base teórica de la investigación, pero que a su vez indicaban que las definiciones que se trabajaron, no la analizaban desde puntos de vista novedosos. De igual forma, se consideraron los posicionamientos de los autores referenciados y se asumieron los atributos coincidentes de los mismos, para que a partir de esos elementos se sustentara la investigación, que tenía como eje central la creatividad.

Al incorporar la práctica reflexiva con el propósito de articularla con el pensamiento crítico, para formar parte de estos procesos, orientado hacia un diálogo constante, para transitar hacia la reflexión no solo de la práctica docente en sí, sino de los contenidos que se imparten y del



conocimiento aprehendido. Producto de ese diálogo se arribó a la construcción colegiada de un concepto, básico para emprender este estudio:

Construcción que implica la novedad a partir de la reflexión de un saber multidimensional, para enfrentar situaciones complejas, desde la originalidad, la convivencia y el compromiso con los otros, asumiendo la interdependencia, interacción, incertidumbre y las experiencias desde la visión sistémica de los sujetos y el entorno.

Fuente: Constructo colegiado a partir de la interacción de maestros, expertos y estudiantes que participaron en este estudio

De esta manera la integración de las categorías en la definición se concreta en los siguientes elementos: diálogo, colegiabilidad, reflexión, contexto y transdisciplina. Es a partir de la construcción, reflexión y diálogo sobre este concepto, que se permitió el avance de esta investigación en las etapas subsecuentes, como fue la elaboración de la pauta de observación, que como se ha mencionado en el capítulo anterior, permitió analizar las clases seleccionadas de los docentes que participaron, así como de elementos guías para las entrevistas realizadas.

Caracterización de la Docencia desde la Mirada Creativa, Compleja y Reflexiva

La caracterización de la docencia observada, da cuenta de rasgos rutinarios, donde potenciar la búsqueda de un equilibrio entre reflexión y acción se convierte en una estrategia para el docente; desde la planeación de la clase hasta su evaluación, muestra algunas ausencias, *el papel del estudiante* en la mayoría de las ocasiones aparece a la zaga del maestros y a la espera de los mensajes que se determinan por parte del docente, esto con el propósito de impulsar un conocimiento que esté permeado por diferentes dimensiones, donde la aportación de los estudiantes, sus inquietudes y expectativas sienten presencia en el aula; se visualiza un docente que hace esfuerzos por lograr un mejor clima en el aula, pero prevalece cierta falta compromiso social.

La docencia aún evidencia una preocupación por su objetivo de cumplir con lo establecido, es por ello que arriesgarse a introducir y modificar contenidos se convierte en algo difícil de



realizar, en función de generar un conocimiento con nuevas miradas, teniendo en cuenta la diversidad de criterios por las diferencias imperantes en el salón de clases.

En cuanto a la *dinámica del aula*, se evidencia que el trabajo en equipo se utiliza en pocas ocasiones como herramienta, para potenciar con el objetivo de contrastar los criterios que emergen al trabajar situaciones de corte social y económico, siendo así, no considera productiva esta dinámica a la hora de generar conocimientos; el incorporar elementos de otras materias del plan de estudio de la carrera, a la asignatura que imparte, es una opción en escasos momentos utilizada por los docentes, cuestión que debilita la posibilidad de que los alumnos se apoyen en conocimientos que comunican las mismas, con el fin de realizar cuestionamientos que conciban nuevas explicaciones a un fenómeno cualquiera.

De esta manera un proceso se vuelve escasamente flexible, donde rara vez media el debate que tiene como propósito la reflexión; que incorpore actividades o que las modifique en función de las dudas o de las inseguridades que manifiestan los alumnos ante cuestiones que el maestro les presenta al compartirles situaciones reales, con las que, incluso se identifican. La investigación, se ha visualizado por el docente como un ingrediente secundario en sus clases, sin tener en cuenta lo necesario de entregar el contenido a partir de la búsqueda de nuevas informaciones, evitan repetir lo aprendido y construir puentes entre la escuela y la cotidianidad de los estudiantes.

Como una cuestión fundamental emerge el trabajo con otras disciplinas, su contribución con la materia enunciada prácticamente se percibe casi de manera nula, ni en la planeación, ni en el desarrollo de la clase, trayendo consigo que durante la evaluación de la misma, escasamente se realice de forma transdisciplinar. La transdisciplina aparece de manera esporádica, limitada, porque aunque se reconoce su importancia, el intento de aprovechar el aporte de otras disciplinas en función del conocimiento que genera la materia aún es limitado. La estrategia se concreta en traer contenido de otras que reciben o recibieron para que entiendan mejor un contenido.

La Creatividad en el Aula: Una Visión a partir de las Categorías Emergentes

En este apartado se presentan los hallazgos relacionados con las categorías que permitieron visualizar y comprender la forma como se hacen evidente los elementos o componentes de nuestro



concepto en el ejercicio de una docencia, de maestros caracterizados como “creativos” y como se ha mencionado en el capítulo anterior, apoyando la observación con la pauta, que permitió incorporar y ampliar la visión de un concepto de creatividad compleja y reflexiva.

Estas categorías emergieron de una triangulación entre teoría-reflexión y realidad, con el compromiso de comprender el entorno donde se desarrollan las prácticas cotidianas con el firme propósito de arribar a la construcción colegiada de una propuesta docente de formación creativa que permita introducir los necesarios cambios demandados en nuestro contexto.

Diálogo Reflexivo

Para comenzar con esta categoría se hizo necesario definir que no se estableció como una simple o cordial conversación entre dos o más individuos. Desde la perspectiva emergente se asumió como una conversación donde la reflexión y los diferentes puntos de vista, que a la luz de un tema político, social y económico, podían contrastar opiniones que estaban modificadas por el contexto o las realidades inacabadas de cada individuo, tanto alumno como docente.

Después de haberse triangulado observaciones, entrevistas, notas de campo y planeaciones de clases se pudo constatar que en muchas ocasiones, a pesar de contar con suficientes materiales, potenciar el debate respetuoso por parte del docente era una propuesta subutilizada. Su planeación mostraba su poco interés para que desde un inicio de la clase se intercambiaran opiniones y perspectivas, donde el docente mostraba dificultad para dejar sus propios miedos que posiblemente podían marcar a sus estudiantes a la hora de emitir juicios o cuestionamientos.

Del mismo modo, como estrategia constante el uso de preguntas y respuestas se observó corta, pues en pocas ocasiones el debate giraba en torno de conocer una situación de cualquier índole que podía implicar a mover el pensamiento en función de llegar a reflexionar la causa y las consecuencias de dicha situación. Esto puede observarse en el siguiente testimonio:

MIVH35: ¡Buenas tardes ¡He considerado pertinente comenzar el tema vinculado a casos que han estremecido a México en los últimos veinte años! Para ello trabajaremos con el famoso caso de los 43 de Ayotzinapa a partir de lo que estableció la prensa desde los sucesos.



AH19VM: Maestro existe mucha información sobre eso, aunque no se haya aclarado aún

MIVH35: ¡Exactamente! ¡Les brindaré información suficiente que nos permitirá entender cómo este suceso impactó a la sociedad mexicana!

Fue posible identificar que el docente empelaba el uso de cuestionamientos para formular un problema, para buscar soluciones posibles desde la visión de actores sociales. Prevalecía la idea de presentar la situación directamente, el docente es quien “avienta la problemática” y en el transcurso de la clase articula la temática que se aborda con la vida cotidiana aunque en este caso, se debatía una situación conocida, lo importante era, que de los estudiantes no solo se sensibilizaran con el problema presentado, sino llevarlos a otros niveles de reflexión que se iniciaba con que cada uno hiciera la aportación desde su punto de vista.

MIVH35: (...) como se infiere fue una situación difícil y que puso en alerta a todos los mexicanos. El hecho de tantos estudiantes desaparecidos trajo a la luz pública un grave problema social.

AH19VM1: Sí, un vecino me dijo que su sobrino era normalista y que ya le había dicho que no se involucrara con esos asuntos de revoltosos.

MIVH35: Sí, a muchos les pudo haber pasado. Ahora les voy a compartir la edad de los jóvenes.

En palabras de la perspectiva emergente, no se tienen en cuenta la diversidad dentro de la unidad en el salón de clases, cuestión que de ser una premisa para el docente enriquece las sesiones, las hace creativas porque se enfocan hacia conocimientos que les permite comprender lo que viven. Sus experiencias de vida, sus realidades pueden desembocar en criterios que conlleven una reflexión.

Esta misma temática se observó con otro escenario, donde el docente decidió hacer las dinámicas de manera diferente con un mismo programa. Al presentarse estas cuestiones, se convierte la intervención en el aula en un proceso rígido, no es la opinión lo que mueve la dinámica del aula y en varias ocasiones el hecho de manejar los contenidos de esta forma, no permiten emitir



juicios originales, propios, que se encaminan a nuevas miradas en un problema supuestamente ya superado por la sociedad, pero que se encuentra como objeto de análisis de estudiantes universitarios con este perfil.

M2VH38: ¿Me he estado preguntando qué pasó con la beca solicitada por algunos de ustedes a la Facultad? (Silencio en un inicio, luego murmullos). ¿Qué pasa? Vamos, no hay que temer, debemos ser abiertos con temas que nos aluden a todos.

AH19VM2: Pues dicen que no puede ser del cien por ciento. ¿A ver cuánto nos dan?

M2VH38: ¿Saben si cosas así suceden a diario en la facultad, o simplemente son los únicos afectados?

AH19VM2: Ay maestro ¡(rostro de enojo) sucede constantemente, es un mal muy a lo mexicano (Risas de varios)

M2VH38: ¿Sí? ¿Por qué lo dices? No entiendo eso “de muy a lo mexicano” y aprovecho la ocasión para decirles que los historiadores, no decimos cosas por decir, lo tenemos que sustentar o mínimo defender con más criterio.

Los estudiantes de la carrera de Historia, se encuentran sujetos de alguna manera, por su curriculum, por la proyección que debe generar su preparación política, a un determinado nivel de conciencia social. Ello lo posiciona en un punto alto de pensamiento crítico, capaces de debatir cualquier asunto que afecte la sociedad con visión, iniciativa por el cambio y desde diferentes aristas.

Los maestros reconocen que la escuela debe ser un caudal de conocimiento teórico-práctico, pero aun así no potencian la cercanía de los contenidos con la realidad, que genere un conocimiento reflexivo a través de materiales didácticos que los preparen para los problemas que se presentan durante la apropiación del conocimiento y de la vida en su cotidianidad.

Sobre la planeación de la clase y sus estrategias para potenciar un conocimiento marcado por el diálogo que transite hacia la reflexión, existen opiniones variadas. Uno de ellos comenta que



prefiere presentar un problema determinado desde que entra al salón, los tiempos son importantes para él, entonces no considera necesario comenzar la clase de manera tranquila, donde deba conversar con los alumnos sobre otros asuntos que no sea lo que el contenido indica. Por ello presentar lo que se trabajará en clase y los argumentos que tipifiquen el problema planteado, restándole importancia a la variedad de opiniones que pueda generar.

M1VH35: Se pueden hacer preguntas para iniciar la clase, pero en ocasiones introducir el contenido de manera clara me permite optimizar el tiempo, porque podemos renegar pero el programa hay que cumplirlo. Yo prefiero iniciar de esta forma porque eso garantiza que aprendan lo más importante.

M2VH38: Es un riesgo someter a juicios un tema tan controversial para el país, pero ni modo, ¿cómo le haces si quieres que los alumnos se comprometan de alguna forma? No se iniciará un debate si no lo hacemos movido y no lo entenderán si no se les acerca poquito.

Reconoce que el diálogo que se concibe en ocasiones le resta al tiempo que tenía previsto, pero que no es lo más que le interesa porque prefiere verlos investigar y cuestionarse asuntos que se conocen a nivel social macro pero que a la larga permitirán ir fundando una estructura de pensamiento.

AH19VM2: LA información que brinda INTERNET es gigantesca, me interesa mucho lo que dice el portal web de La Jornada.

M2VH38: Así pasa en casos tan tremendos. Pudiésemos contrastar las opiniones de cada uno y casi estoy seguro, que con la información necesaria, llegaríamos a un mismo análisis y por tanto a la misma conclusión. Por eso lo vamos a hacer en equipo, los de la izquierda buscarán medios mexicanos y sus visiones, la derecha complementará con medios de Latinoamérica.

Los docentes seleccionados no mostraron interés por iniciar puntualmente la clase, pero sí ya iniciada, aprovecharlo bien. Ya al concluir la misma, en algunas ocasiones, se comprueba si se cumplió el objetivo de la clase a través de varias preguntas, se presentaron sesiones donde por el debate generado no se culminó del todo el encuentro de ese día, entonces, en este caso un docente



arribó a conclusiones parciales del mismo al decir: *pudiésemos contrastar las opiniones de cada uno.*

Manifestó la importancia de haber reflexionado de esa forma crítica, que reflejaba la formación que traían consigo los estudiantes y los exhortó a cerrar el contenido en la próxima clase con los juicios y opiniones, poniendo a disposición de sus compañeros alguna experiencia personal, si el caso lo permitía con el objetivo de dar por terminada esta parte de este tema, con una dinámica similar a la que se había desarrollado en clases.

Los puntos de vista de los maestros, de manera general consideran que es imprescindible que el debate conlleve a la reflexión, esté presente en esta materia y en la carrera de Historia, Sin embargo, se pudo constatar que en la realidad, tanto en la preparación de las clases, en el desarrollo de la misma y en la forma de evaluarla, no todos le dan el mismo protagonismo.

Colegiabilidad

Esta categoría parte de que el concepto de creatividad compleja y reflexiva define a alumnos y maestros como sujetos protagonistas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y por tanto, establece que su trabajo sea en conjunto y consensuado, en función de adquirir un conocimiento determinado.

En cuanto al trabajo colegiado entre docentes y estudiantes, se evidencia que el mismo se considera un elemento importante para transformar la búsqueda del conocimiento en un proceso más dinámico. El maestro puede ser guía o simplemente el diálogo y la reflexión determinan cómo juegan cada rol los sujetos, pero que no sea unilateral, donde uno brinde toda la información y el otro solo la reciba.

En los siguientes testimonios se percibe el nivel de interrelación que se genera de manera cotidiana en el aula:

M1VH35: (...) *tratemos entre todos de construir un análisis real de la situación presentada.*



Para ello, propone en la clase actividades en equipo: *Veamos, busquemos información en las redes sociales, (señala a la derecha) ustedes a la derecha buscarán sobre la participación de México como nación y los de la izquierda, la vinculación con Chihuahua y por supuesto con sus líderes políticos*; según el modo de respuesta de los alumnos se evidencia la necesidad de sustituir actividades e incluso agregar algunas que no tenía previstas.

Él explica que así prácticamente garantiza que se escuchen unos a otros. Todos se refieren a que el proceso de la clase no siempre se manifiesta de la manera en que se planificó y que en ocasiones el maestro tiene que ser creativo, para maniobrar cualquiera de estas situaciones. Es por ello que anteriormente se hizo referencia a que uno de los docentes incorpora o cambia ejercicios que ya estaban planificados y que en ocasiones no evalúa la clase en la misma sesión para no violentar la dinámica lograda.

A la par, en ocasiones el trabajo en equipo no se potencia, o simplemente se brinda la información necesaria por parte del docente y el alumno apenas interviene en la construcción de un conocimiento nuevo, que rompa con lo que preestablece el docente.

M1VH35: *Muchas veces solo es conveniente que trabajen de manera individual, pudiera parecer tradicional, pero así se garantiza que nada los disocie de la orientación.*

Un segundo criterio, del otro docente, indica que a la hora de planear la clase los ubica en una posición de sujetos protagonistas del proceso donde no solo él juega un rol importante, donde los invita a trabajar con independencia pero teniendo en cuenta los criterios que han emergido de sus compañeros, como parte, incluso de aprendizajes previos. En diferentes ocasiones son las interrogantes las que marcan el desarrollo de la clase, se inicia el diálogo, que mueve hacia reflexionar el tema que se debate, para luego sugerir sutilmente trabajar juntos, así lo indica el siguiente testimonio:

M2VH38: *“(...) tratemos entre todos de construir un análisis real de cómo situaciones microeconómicas y sociales tan grandes nos afectan”.*



Los alumnos manifiestan en diferentes ocasiones que es normal que el docente se acerque con argumentos bien planteados y que ante tal situación no se discute o se cuestiona tal parecer. Así lo explica el AM19VM1: *“Nos brinda mucha información que demuestra cuán horrendo fue el crimen, nos ahorra trabajo (Sonríe).* En contraste, también se señala: *“Es normal que el maestro nos proporcione datos, estadísticas, notas de prensa y comience un ir y venir de preguntas y respuestas, donde a veces entramos en un conflicto porque lo que siempre pensamos tal vez no sea lo correcto”.*

Por otra parte los alumnos en las entrevistas realizadas manifestaron que un maestro creativo debía ser un docente que no permitiera aburrirse en clases, que los contenidos en ocasiones eran un poco tediosos, que daban clases por la tarde y que eso iba en contra del desarrollo de la sesión. Para esta investigación la cuestión de horarios no era importante, pero no se limitó a escuchar por si estas opiniones podían jugar un papel en contra de una clase “dinámica y entretenida”.

AH19VM1: *“Si al menos la participación en clase estuviera garantizada y no todo lo dijera el maestro, tal vez nos mantuviera motivados porque de una forma u otra participábamos la mayoría”.*

Se pudiese mencionar el criterio de un alumno que manifiesta que “conversar” permitía que cada cual dijera lo que pensaba. Sobre esta cuestión una alumna menciona:

AM19VM1: *Si nos hacen preguntas, si nos ayudan a entender los contenidos a partir de lo que vivimos cada día, donde sus cuestionamientos sean interesantes y hasta retadores, la clase va a ser más dinámica y menos aburrida.*

Como se observa en esta última parte, colegiabilidad se mezcla con reflexión y contexto como categorías estrechamente implícitas. En resumen, se puede determinar, que el conocimiento construido sobre la práctica, con maestros y alumnos haciendo reflexiones y aportaciones a partir de sus experiencias, no solo hace la clase más dinámica, sino diferente porque fragmenta el paradigma de que todo lo dice el maestro y todo lo recibe el alumno.



Contexto

La categoría contexto se define como las realidades inacabadas y en constante cambio en las que viven los sujetos que intervienen en el proceso docente, específicamente el alumno. Y es que las subjetividades que se desprendían de los contextos no se toman en cuenta y trae consigo que no se comprenda de manera práctica lo que se está enseñando. Se identifica entonces que se aburren los alumnos, con contenido teórico de situaciones objetivas que pudiesen trabajarse de forma original y flexible, teniendo en cuenta la perspectiva de alumnos de una misma carrera, Historia, pero con diferentes experiencias en otros ámbitos sociales.

No es menos cierto, que en esta investigación las realidades que no están del todo construidas, que se transforman a diario, juegan un rol indispensable en la formación de una persona diferente, que no sea aparente a la solución de problemas, enfrentando las incertidumbres con el fin de generar un cambio. En ese orden de ideas, el siguiente testimonio invita a una reflexión sobre la docencia:

M2VH38: la clase es definitivamente más creativa y movida si trata de vincular la problemática que indica el programa con la vida de sus alumnos, así enriquece el tiempo juntos y además el conocimiento se construye a partir de la experiencia.

Como anteriormente se explicó las categorías presentes se encuentran estrechamente relacionadas, es por ello que el análisis de determinados temas en clase mueve la reflexión y las diferencias en los autocuestionamientos que los propios alumnos hacen. Ejemplo de ello es cuando el alumno AH19VM2 expresa: *Sí, pero si escuchamos bien lo que nos pregunta el maestro, tenemos que decir que semejante escándalo de corrupción, sí afectó a Chihuahua y de alguna manera a algunas colonias de la ciudad, escuelas, hospitales, por no mencionar situaciones particulares de todo el estado.*

Lo anterior acepta que todo se mueve en un contexto académico, que respeta lo establecido en el programa y que no permite asuntos que construyen un puente entre el sujeto y sus contextos, generen un clima de compromiso social y ético porque los acerca a su historia de vida. Se aprecia que se siguen al pie de la letra las sugerencias del programa para el desarrollo de la clase, que no



se considera erróneo, sino que debiera buscar un equilibrio entre la reflexión de lo propuesto como aprendizaje ya establecido y la rutina que este último desencadena.

Uno de ellos, piensan que se debe impartir el contenido y ya al final darle lugar a que los alumnos emitan sus criterios. En los siguientes testimonios, se aprecia un contraste en la forma de abordar una temática a cargo de dos profesores diferentes:

M1VH35: Para terminar esta sesión, ¿creen importante analizar estas cuestiones para entender el desarrollo de nuestro presente económico y social?

El segundo docente, potencia el diálogo en todo momento y lo vincula a la cotidianidad, pues considera que no deja de ser importante su papel por hacerlo de esta manera. Manifiesta que proporciona herramientas para que los alumnos construyan su propio conocimiento; por eso en un momento de la clase indaga: *“Si me permiten, quiero hacerles una pregunta, ¿no le encuentran relación a un caso como este, con problemáticas tan comunes como la negación de una beca?”*. Sobre ello el AM19VM1 aclara: *Se entiende que el programa es necesario cumplirlo, pero pienso que se le busca la vinculación a la realidad que cada cual vive con los temas de las clases sería una excelente idea.*

Ya dentro del salón de clases, en reiteradas ocasiones se mostraba por parte de los alumnos poco interés para iniciar la clase, los maestros iniciaban la misma solo saludando y rápidamente se disponían a preguntar por el contenido anterior. Los docentes, como previamente se mencionaban no veían como estrategia de inicio de clases crear un clima agradable y participativo. No se evidencia la intención de rescatar información previamente adquirida para encaminar la construcción del conocimiento a partir de la experiencia.

Sin embargo, un docente sugiere hacerlo de manera diferente, en ocasiones coloquial, con el objetivo de crear un clima que se defina como *“cómodo”*, donde los alumnos se sientan capaces de interactuar desde sus diferentes cotidianidades,

“(…) los felicito por el partido de voley ayer, se lucieron delante de Ciencias Políticas, me dio gusto verlos ganar”.



En esto coinciden ambos docentes, manifiestan que la idea es “romper el hielo” pero con dinámicas diferentes. Lo anterior se evidencia cuando muchas veces, iniciaba la clase preguntando a los alumnos si conocían el lugar obtenido por la Facultad de Filosofía y Letras en cualquier evento deportivo o simplemente, qué actividades habían realizado en la sesión de la mañana. Aquella tarde comentó al entrar, que habían surgido algunas dificultades con la colegiatura de algunos de sus alumnos y sobre ello interrogó: M2VH38: *“¿Me he estado preguntando qué pasó con la beca solicitada por algunos de ustedes a la Facultad? No teman, debemos ser abiertos con temas que nos aluden a todos”*.

De manera general, la idea es ir acercando el debate hacia su realidad más cercana, se inicia por reflejar a la nación y luego se invita a trabajar el “caso Chihuahua” cuando sea pertinente: *“Ok, entiendo que tienen suficiente información. Concentrémonos en las consecuencias en Chihuahua”*. M2VH38.

En síntesis, se puede decir que atender las realidades de los estudiantes es trascendental en esta investigación, tal cuestión garantiza atender en lo mayor posible, las subjetividades construidas a partir de la experiencia. Además se tiene en cuenta las diferencias dentro de la unidad, todos alumnos de Historia, del mismo semestre pero con cotidianidades disímiles.

Transdisciplina

En el caso de esta última categoría, se consideró de gran trascendencia, ella misma es una estrategia que implica el diálogo entre disciplinas, asociada a debilitar los límites entre las disciplinas de un mismo curriculum o de uno diferente y a establecer puntos de contacto donde converjan y se apoyen con conocimientos entre ellas. Es preciso mencionar que fue la que más dificultad evidenció, pues los docentes manifestaron, en diferentes ocasiones, que su trabajo iba encaminado a que los alumnos entendieran un contenido inherente a su programa. Sin embargo, no solo incorporar elementos de otras disciplinas, sino buscar puntos de contacto fue controversial.

El vacío en la práctica e incluso el desconocimiento de cómo ponerla en práctica fue manifestado tanto en la clase como en su planeación. Era un proceso contradictorio, pues cuando



se construyó el concepto, consideraron pertinente incluirlo pues era un elemento a tener en cuenta a la hora de permear la creatividad de la perspectiva emergente.

En este sentido, explicaron que se valieron de herramientas como la presentación de situaciones reales. Dichas herramientas, fueron vistas como elementos transdisciplinarios, el ya antes mencionado contexto, casos de trascendencia social para el pueblo mexicano y otros, que aunque parecían que carecían de importancia para el “pueblo de a pie”, habían determinado decisiones que los había afectado.

“Las herramientas se concretan en llevar al aula diferentes visiones del asunto a trabajar en clase. Estas se apoyan en lo que ha dicho la prensa, por ejemplo” M1VH35

Los alumnos de manera general manifestaron que ciertamente, sus maestros traían al salón información del tema a tratar en clases y que siempre declaraban que el objetivo era acercarse a otras opiniones: *“Mi maestro muchas veces traía opiniones de La Jornada, decía que tal vez lo entenderíamos mejor”*.

En cuanto a la opinión sobre cómo se potenciaba que otras disciplinas no solo coexistieran con la materia en la que se estaba desarrollando la misma, sino como se conectaban y le aportaban a la misma. En la planeación no se observaron estas relaciones e interacciones y durante la clase lo más cercano a apoyarse en otras disciplinas, fue emplear información de otras áreas y enfoques, como puede apreciarse en el siguiente testimonio:

(...) les muestro una tabla que presentó la CEPAL en 2018 con el dinero que México a nivel global invirtió en este escándalo...”,

“Pongo a su disposición las siguientes representaciones gráficas que muestran la cantidad de recursos naturales entregados...”.

Como se observa, gráficos, estadísticas, notas de prensa, ubicaciones geográficas, en momentos esporádicos se insertan en la clase como una estrategia para que comprendan un contenido de mejor manera.



La categoría fue considerada importante cuando en trabajo colegiado con los docentes, se insertó, como aporte teórico al constructo de creatividad desde el paradigma emergente. En síntesis, se puede decir que aunque los docentes reconocen su trascendencia para potenciar una docencia creativa que incorpore nuevas miradas, no lo asumen ni lo incorporan a su clase como una práctica constante.

Elementos para la Construcción de una Propuesta de Formación Creativa

A partir de estos análisis, teóricos y metodológicos, se dieron momentos de reflexión, con el propósito de analizar los momentos de transición que se evidencian en la práctica, enfatizar lo bueno que ya se está realizando y ver la posibilidad de trascender aquellos que representan obstáculos y retrocesos.

Se hizo una depuración de los hallazgos a fin de integrar los elementos pertinentes al contexto que se estudia, con el propósito de delinear una propuesta que se perfila en función de que los docentes comiencen a integrar, en su dinámica de clases, los elementos que desde la perspectiva emergente, permeen la creatividad, sin que esto sea garante de lograr por sí misma, una práctica creativa, sino con el propósito de acercar elementos que ayuden a un proceso docente educativo dinámico e innovador.

Esta propuesta se inserta, asumiendo como fundamento el paradigma emergente, pensamiento complejo y práctica reflexiva, a la creatividad en el aula. Incorpora elementos que direcciona hacia una práctica docente creativa, compleja y reflexiva: el diálogo reflexivo, la colegiabilidad, el contexto y la transdisciplina.

La propuesta parte de un modelo de formación, que contempla cuatro módulos, cada uno con un propósito claro y para finalizar, presenta una evidencia de desempeño por parte del docente, como insumo para reflexionar la experiencia con los docentes de manera colegiada, con el propósito de mejorarla y, compartirla posteriormente con otros maestros que se incorporen, esto es, replicada posteriormente, una vez que sea asumida, adoptada y adaptada en su docencia de forma sistémica, dialéctica y coherente. Se tendrán en cuenta, al socializar las experiencias de cada



módulo como parte de la integración de la propuesta, los tres momentos de la práctica docente: planeación, intervención y evaluación.

Un **primer módulo** acercaría a los docentes a la teoría que sustente los procesos de formación, modelos educativos, la percepción de la perspectiva emergente y los elementos psicoeducativos para desarrollar la creatividad como proceso, específicamente. Este acercamiento, le permite al docente posicionarse en un enfoque y fundamentar para qué comparte un contenido que aspira a generar un conocimiento crítico, que se replante preguntas y puntos de vista.

El propósito radica en generar un espacio para que el docente reflexione la importancia de lo compartido y entender el proceso de trabajo, para luego replicarlo a la hora de construir una práctica docente que no solo esté en función del conocimiento, sino del área formativa. Una construcción de dos, facilitador y docente, que muestra una alternativa para avanzar hacia una práctica docente creativa. Como evidencia de lo logrado, el maestro presenta un ensayo donde reflexiona su actual práctica, en relación con la creatividad ya lograda, incorporando la reflexión de la misma, e incorporando todo aquello que la colegiabilidad arroje.

Un **segundo módulo** integra los elementos de la pedagogía, adquiridos del primer módulo, a su docencia cotidiana. La aproximación a teorías pedagógicas, al pensamiento complejo, a una práctica reflexiva y a la creatividad le permite asumir posturas en su actuación docente. Este módulo tiene como objetivo la construcción de secuencias didácticas, que sugieran métodos dinámicos y que incorpore los elementos de la creatividad previamente definida como compleja y reflexiva.

El desempeño en este módulo se analiza a partir de la presentación de actividades docentes, secuencias de aprendizajes, etc., en los que se incorporan y asumen los elementos que la perspectiva emergente le aporta a una docencia creativa.

El **tercer módulo** refiere a la evaluación y el diseño de la docencia con la intención de trabajar estrategias de evaluación y construir un proyecto que las recupere, tomando en cuenta cuestiones mencionadas por parte de la perspectiva emergente en una docencia creativa, sin que



se deseche la parte formativa de la misma. Para mostrar el trabajo y análisis desempeñado, se propone la presentación y evaluación de las posibles estrategias propuestas por parte del docente.

Un **cuarto módulo** analiza la intervención en el salón de clases, el ideal es concretar, aplicando lo anteriormente planteado, estrategias y proyecto que integra las cuestiones que maneja la creatividad compleja y reflexiva, así como las categorías que se desagregaron del mismo: diálogo reflexivo, colegiabilidad, contexto y transdisciplina. Para este producto se planea la participación de una triada, conformada por un facilitador, un presentador y un observador, quienes apoyan y acompañan el proceso.

Las evidencias de este módulo se presentan registros de la intervención en el salón de clases, teniendo en cuenta los momentos del proceso educativo. Estos registros tienen el propósito de analizar y valorar la intervención.

El quinto y **último módulo** se relaciona con la investigación e integración de la teoría, de las estrategias construidas con el docente y la intervención del aula con el objetivo de optimar y socializar el programa de formación. Como evidencia se contempla el reporte de los resultados de la experiencia de intervención en el aula y de los docentes en particular.

Tabla 3. *Propuesta de formación creativa*

Módulo.	Descripción	Propósito.	Evidencia de desempeño.
Primer Módulo	Acerca a los docentes a la teoría que sustente los procesos de formación, modelos educativos y psicoeducativos, perspectiva emergente para el desarrollo de la creatividad.	Generar un espacio para la reflexión del docente sobre el proceso vivido con el objetivo de replicarlo.	Ensayo de reflexión sobre su práctica actual en relación con la creatividad e incorporando el papel de la colegiabilidad en el proceso
Segundo Módulo	Integra los elementos teóricos adquiridos (creatividad, pensamiento complejo y práctica reflexiva) para	Construir secuencias didácticas que sugieran métodos dinámicos a partir de la incorporación de	Actividades docentes (talleres, debates, encuentros de conocimientos), secuencias de aprendizajes en los que

Módulo.	Descripción	Propósito.	Evidencia de desempeño.
	posicionarse como docente	la creatividad compleja y reflexiva	asuma el paradigma emergente.
Tercer Módulo	Refiere la evaluación y diseño de la docencia con énfasis en estrategias de evaluación y de un proyecto que las recupere.	Presentar y evaluar estrategias docentes que incorpore el paradigma emergente sin desechar la parte formativa.	Estrategias docentes de evaluación para una docencia creativa permeada por el paradigma emergente incorporando el enfoque formativo.
Cuarto Módulo	Analiza la intervención en el salón de clases a partir de los elementos que se desagregaron del concepto de creatividad compleja y reflexiva (diálogo reflexivo, colegiabilidad, contexto y transdisciplina)	Concretar la teoría planteada, estrategias y proyectos en el salón de clases con la participación de un facilitador, un presentador y un observador.	Registros de intervención en el salón de clases teniendo en cuenta los momentos del proceso educativo.
Quinto Módulo	Integra teoría presentada, estrategias docentes e intervención en el aula.	Optimar el programa de formación y socializar las experiencias adquiridas	Reporte de resultados a través de las experiencias de intervención el aula y de los docentes en particular

Fuente: Construcción propia a partir del modelo presentado por Guzmán et al. (2014).

En síntesis, se resume la teoría sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, se integra la misma para tomarlas en cuenta y construir secuencias didácticas, presentarlas y evaluarlas para transitar hacia una intervención en el salón de clases, incorporando el paradigma emergente en función de una docencia creativa. Para finalizar, se analiza la intervención con el propósito de que las consideraciones y criterios que se emitan, aporten nuevas visiones a la propuesta inicial.



Conclusiones

Con base en los propósitos perseguidos en esta investigación se concluye que en su totalidad fueron cubiertos, a través de procesos de acercamiento, diálogo y reflexión con profesores y estudiantes del espacio universitario estudiado. En ese sentido se concluye que:

1. La pertinencia del estudio se presenta a partir de que es una temática actual, que responde a alternativas de formación en el contexto existente, al ofrecer una solución, que desde esta perspectiva, arroja estrategias para abordar de manera creativa una docencia, que en su mayoría se maneja en estándares tradicionales.
2. La relevancia del estudio estriba en la forma que fue abordado, al articular de manera pertinente la teoría y práctica, para acercarse a una estrategia de concreción, siempre considerando las características reales del entorno.
3. La importancia del estudio radica en la estrategia para llevar a los espacios de práctica temas trascendentes como alternativas viables para el espacio educativo donde se demanda de un cambio apremiante de las prácticas.
4. Epistemológicamente, el estudio realizado evidencia una congruencia al situarse desde el entorno de los sujetos en la construcción del propio saber, para arribar a soluciones colegiadas, como recurso a la problemática que como docentes se enfrentan.
5. Desde la perspectiva teórica se concluye que la aportación que se hace consiste en la construcción de un concepto que abreva de la revisión teórica, pero que se concreta en el hacer cotidiano de la práctica docente.
6. En cuanto a la caracterización de la práctica se concluye, que si bien, caracteriza una práctica cotidiana tradicional, a partir de los profesores observados, da insumos para encontrar elementos de transición perfilados hacia la creatividad.
7. En relación a las categorías determinadas, se concretan los elementos, que desde la perspectiva emergente, contribuyen a una práctica diferente, potenciando la innovación y la creatividad permeada por el pensamiento complejo y la práctica reflexiva.
8. En consonancia, se delinea una propuesta de formación que inserta y asume el paradigma emergente: diálogo reflexivo, colegiabilidad, contexto y transdisciplina, como estrategia para incorporar en una práctica docente concreta.



9. La propuesta se concreta en cinco momentos: revisión de la teoría, integración de la misma para construir estrategias, evaluación de las estrategias, aplicación de las estrategias durante la intervención en el aula y el registro de experiencias para refinar la propuesta.
10. Los hallazgos muestran varias consideraciones de los participantes que no se evidencian en el cuerpo del trabajo de manera explícita, considerados por tanto como elementos importantes al revelar criterios y opiniones de los mismos.
11. Con base en el propósito de esta tesis se cumplieron los objetivos pues se caracterizó la docencia desde la mirada compleja y reflexiva, se arribó a un concepto de creatividad compleja y reflexiva se integraron estos elementos para posteriormente delinear una propuesta de formación docente.



Referencias

- Alper, A. (2010). Critical Thinking Disposition of Pre-Service Teachers. *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, 35(158), 14-27. https://www.researchgate.net/publication/280244714_Preservice_Teachers'_Critical_Thinking_Dispositions_and_Web_20_Compencies
- Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45(2), 357-376. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.37.2.221>
- Anxo, M (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía: bases para una teoría holística de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 26, 133-148.
- Archila, J. (2013). Educación y pedagogía en el contexto del paradigma emergente: una nueva forma de pensar y percibir el mundo para la formación de ciudadanía. *Logos, Ciencia y Tecnología*, 5(1), 139-147.
- Badilla, E. (2009). Diseño Curricular de la integración de la complejidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-13.
- Betancourt, J. (1997). Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas. *Universal Universitaria*, 10(12), 1-9. <https://www.psicologiacientifica.com/atmosferas-creativas-propiciar/>
- Caballero, E. (2012) La creatividad pedagógica en la formación del docente. *Didáctica y Educación*. 3(4), 115-127.
- Chan, M. E. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina:. *Revista de Educación a Distancia*, 48(1), 1-32. <http://doi.10.6018/red/48/1>
- Chibász, F. (2012). *Creatividad + Dinámica de Grupo = Eureka*. Pueblo y Educación.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral*. Paidós.
- De Jesús, M., Andrade, R., Martínez, R. y Méndez, R. (2007). Re-pensando la Educación desde la Complejidad. *Polis Revista latinoamericana*. <https://journals.openedition.org/polis/4581>
- De La Torre, S. (2006). *Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica*. Octaedro.



- De Prado, D. (2001). Educar con creatividad: las metodologías creativas. Un esfuerzo clasificatorio. En A. Rodríguez (Ed.). *Creatividad y Sociedad* (pp. 147-170). Octaedro.
- Dewey, J. (1993). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad: la educación superior frente al reto de la flexibilidad*. Magisterio.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. University Press.
- Escudero, J. M (1987.) La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Franzoni, C. (2010). *Actitud exploratoria y creatividad en la ciencia*. Ponencia presentada en la Convención Apertura de la Innovación: estrategia, organización y tecnología. Imperial College London Business School.
- Freire, P. (1974). *La iglesia, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. La Aurora.
- Garay, L., Corvalán de Mezzano, A., Crema, M., Fernández, M., y Butelman, I. (1996). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas de la educación*. Paidós.
- Garcés, S. (2018). Creativity in science domains: a reflection. *Atenea*, 517, 241-253.
- Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Guilfort, J. (1980). *La creatividad*. Narcea.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Ibáñez, C.L. y Marín Egoscozabal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Escuela de Administración de Negocios*, 64, 5-18.
- Iglesias, M. (2011). *Prácticas docentes reflexivas como medio para un mejor desarrollo profesional: una propuesta colaborativa*. [Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana]. <http://ri.iberomx.mx/handle/iberomx/719>
- Inclán, C. (1992). Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México (1975-1988). *Cuadernos del CESU*, 28.
- López, L. T. (2015). Conocimiento, pensamiento complejo y universidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 28-33.



- Maldonado, C. (2000). Ideas acerca de la historia y futuro de las relaciones de la ciencia y la filosofía. En M. Rujana (Comp). *Problemas actuales de la filosofía*. Universidad Libre.
- Martínez, M. (2009). Maestro y creatividad ante el siglo XXI. En M. Martínez-Llantada y A. Guanche (comp.), *El desarrollo de la creatividad. Teoría y práctica en la educación* (pp. 109-116). Pueblo y Educación.
- Martínez, M. (2004). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico*. Trillas.
- Mitjás, A. (1995). *Creatividad personalidad y educación*. Pueblo y Educación.
- Monsalve, M. (2015). Paradigma de la complejidad en educación. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <http://www.eumed.net/rev/atlante/2015/12/escuela.html>
- Moral, M. (2017). Conceptos básicos del paradigma de la complejidad aplicados a la cuestión del método en Psicología Social. *Summa Psicológica UST*, 14(1), 12-22.
- Moreno-Moya, M. y Munuera-Alemán, J (2014). ¿Es importante la creatividad en el desarrollo de nuevos productos? *Universia Business Review*, 44, 72-86.
- Morin, E. (1975). *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI.
- _____ (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- _____ (1999). *La mente bien ordenada*, 2ª ed. Seix Barral.
- _____ (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO-ICFES.
- _____ (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- _____ (2003). *Ciencias de la complejidad: Ciencias de los cambios súbitos*. Odeon.
- _____ (2011). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.
- _____ (2014). ¿ Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad. Intersticios sociales.
- _____, Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria. Segunda Edición*. Gedisa.
- Motta, R. (2006). *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. Gedisa.
- Nicolescu, B. (2008). *In Vitro and in Vivo Knowledge – Methodology. The Transdisciplinarity: Theory and Practice*. The Hampton Press.
- Paradise, R. (1994). Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?". En M. Rueda, G. Delgado y J. Zardel (coords.). *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas* (pp. 73-81). CISE-UNAM.
- Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 74, 33-52.



- Pérez Serrano, G (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Métodos*. Muralla.
- Piña Osorio, J.M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, 19(78), 39-56.
- Remedios, J.M. (2012). *Pedagogía para el desarrollo de la creatividad en educación y para la educación*. Magisterial.
- _____. (2016). *Pedagogía para el desarrollo de la creatividad en educación y para la educación*. Magisterial.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educacao*, 31(1), 11-22.
- Ritchart, R., Church, M. y Morrison, K. (2011). *Making thinking visible*. Jossey-Bass.
- Rockwell, E. (1994). La etnografía como conocimiento local. En M. Rueda, G. Delgado y J. Zardel, *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas* (pp. 55 – 75). CISE-UNAM.
- Ruedas, M., Ríos, M. y Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere*, 46(13), 627-635.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en discusión y disputa. *Educ. Pesqui*, 43(1), 97-111.
- Sancho, A. (2001). *Apuntes de Metodología de la investigación en Turismo*. OMT.
- Santos, I. (2016) *La Creatividad de futuros maestros: desafío para la educación del siglo XXI*. [Disertación Doctoral, Universidad del Turabo en Educación con Especialidad en Currículo, Enseñanza y Ambientes de Aprendizaje].
- Schön, D., (2010). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Simonton, D. (1981). Scientific creativity as constrained stochastic behavior: The integration of product, person, and process perspectives. *Psychological Bulletin*, 129(4), 475–494. <http://doi.10.1037/0033-2909.129.4.475>
- Stenberg, R. y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío las masas*. Paidós.
- Torrance, E. (1965). Opiniones científicas de la creatividad y factores que afectan su crecimiento. *Dédalo*, 94(3), 663-681.



- Torres, E. A. (2011). La dialéctica en las investigaciones educativas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-26.
- Touriñan, J. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no solo autor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 7-29.
- Velazco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.
- Villalobos, J. (2000). Educación y concientización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire. *Educere*, 4(10), 17-24.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós-MEC.



Anexos

Anexo 1. Pauta de Observación

Objetivo: Obtener información acerca de la actuación creativa de los docentes de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras.

Para llevar a cabo el primer objetivo de la investigación, en lo que concierne la caracterización de la práctica docente, se ha realizado una observación de la práctica docente a partir de la tipificación, generada a partir de una triangulación: teoría, práctica e información del entorno (profesores tradicionales, profesores creativos e innovadores, concepto de creatividad propio e información de coordinadores de carrera).

Se observaron a profesores del área de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, durante el período agosto-diciembre de 2018 donde se interactuó con el proceso docente educativo, en función de la creatividad y basadas en el pensamiento complejo. Dicha observación se apoyó mediante la técnica de videgrabación.

La pauta se divide en tres apartados, a partir de la cual es posible incorporar información del proceso educativo, enfatizando en los elementos del concepto de creatividad

Planeación de la Clase

Actividades	Importancia	Trascendencia
Inicio de la clase se da a partir del intercambio entre el maestro y los alumnos, sin perder de vista sus miedos e incertidumbres.		
Inicio de clase a partir de preguntas y respuestas, generando el debate que borre un conocimiento específico para dar paso a la generación de ideas propias		
Desarrolla una enseñanza comprensiva, para generar un aprendizaje reflexivo del contenido impartido en la sesión de clase		
Cierra la clase mediante la socialización de lo aprendido, atendiendo las diferentes miradas desde el cual se trabajó el contenido.		
Usa cuestionamientos para introducir contenidos a partir de la formulación, surgimiento, búsqueda y la solución de problemas		
Desarrolla el debate del contenido en función de ser original, flexible, con visión, iniciativa y confianza		
Potencia el intercambio e interacción, considerando que no todo está dicho en el salón de clases y en la incertidumbres		



Actividades	Importancia	Trascendencia
Usa material didáctico orientado al desarrollo de actividades y ejercicios para resolver problemas afrontando el miedo a los riesgos, obstáculos y problemas que se presenten durante la apropiación del conocimiento		
Respeto y toma en cuenta los diferentes contextos y realidades inacabadas de sus alumnos en el desarrollo de su clase		
Potencia lo que une a sus alumnos y tiene en cuenta la diversidad dentro de la unidad del salón		
Visualiza a los sujetos como protagonistas del proceso docente educativo		
Invita a trabajar en el aula con interdependencia, donde los alumnos sistematicen sus experiencias de vida y aprendizajes previos		

Intervención en el Aula

Actividades	Importancia	Trascendencia
En la dinámica de la clase se visualizan a los sujetos como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje		
Los contenidos se abordan desde una mirada multidimensional, borrando un conocimiento específico, abierto a la producción de un conocimiento nuevo		
Se proponen cuestionamientos de reflexión y opinión sobre los contenidos analizados		
Se introducen contenidos durante el desarrollo de las actividades y/o ejercicios de aprendizaje que potencien la búsqueda y solución de problemas		
Se proponen contenidos que inviten al estudiante a emitir juicios originales encaminándolos a la creación de nuevas miradas		
Se desarrollan preguntas, que generen el debate, rico en originalidad y flexibilidad, para introducir contenidos de la materia		
Rescata información o conocimientos previos mediante cuestionamientos derivados de la experiencia y los contextos inacabados de los estudiantes		
Se vinculan los temas abordados en las clases con otras disciplinas que se trabajan en la carrera		
Se promueve la participación y argumentación de los estudiantes con sus experiencias de vida, sus realidades y contextos		



Se presenta en el salón de clases un clima donde prima el compromiso social y ético, al buscarse un puente entre el sujeto y sus contextos		
Promueve un equilibrio entre la reflexión y la rutina; entre el pensamiento y la acción		
Se promueve el trabajo en equipo para el abordaje de los contenidos y soluciones de problemas		
Se modifican, sustituyen y/o agregan actividades antes y durante el momento de la clase		
Se siguen las sugerencias del programa para el desarrollo de la clase		
Se ejecutan de actividades de aprendizaje a través de situaciones diferentes, donde se tiene en cuenta la unidad dentro de la diversidad		
Se da prioridad a la realización de actividades y/o ejercicios de aprendizaje que conlleven a investigar evitando repetir lo aprendido		
Se preocupa por iniciar puntualmente la clase		
Se aborda la clase a partir de problemas del entorno, las intervenciones del docente y de los estudiantes		
Presenta problemas reales, para luego solicitar a los estudiantes que investiguen, cuestionen y generen sus propias explicaciones argumentadas		
Se interroga al final de la clase para comprobar si se cumplió el objetivo de la misma		

La Evaluación de la Clase

Actividades	Importancia	Trascendencia
Valora la participación en el debate y la reflexión sobre las problemáticas propuestas		
Considera la generación de juicios y opiniones dadas, teniendo en cuenta las experiencias cada uno de los alumnos		
Considera las preguntas para confirmar el aprendizaje de contenidos		
Valora las respuestas y participación de los estudiantes de manera individual		
Valora el trabajo en equipo durante el desarrollo de la clase		
Considera el debate como estrategia para la enseñanza de contenidos		
Valora la pertinencia de la información y el juicio crítico para la apropiación de conocimientos		



Valora con ejercicios similares a los expuestos en la clase		
---	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de desagregar los conceptos, tendencias y enfoque de creatividad.



Anexo 2. Entrevista Semiestructurada

Objetivo: Identificar juicios y consideraciones sobre la creatividad dentro del proceso docente educativo y el maestro “creativo”.

1. Defina la creatividad a partir de su experiencia y sus saberes.
2. Caracterice a un maestro “creativo” con no menos de 5 rasgos.
3. ¿Por qué consideras tus clases en ocasiones aburridas?
4. ¿Qué sugerirías a un maestro para hacer la sesión de clases creativa?
5. Podrías explicar si, en función de que la clase fuera dinámica, ¿te parecería conveniente que el maestro generara el debate?
6. ¿Consideras que el debate debe tener como fin una reflexión durante y posterior al diálogo?
¿Por qué?
7. Expresa tu criterio sobre si sería una buena idea que los temas que se trabajan en clase se vincularan con la realidad y los contextos que viven.
8. ¿Has notado que tu maestro introduce elementos de otras disciplinas para ayudarte a aprender o comprender un contenido? Menciona un ejemplo.
9. ¿Te parece el trabajo en equipo una buena estrategia? ¿Por qué?
10. ¿Te has percatado que tu maestro de manera intencional no te brinda toda la información sobre un asunto determinado, sino que durante la clase y a partir de interrogantes van construyéndose las respuestas?
11. Emite tu criterio sobre la importancia y la relación que tiene, potenciar la creatividad desde la planificación de la clase, para luego transitar creativamente en la intervención en el salón, hasta llegar a evaluar la misma.