

# Creatividad: eje de la educación del siglo XXI

Vincent Summo, Stéphanie Voisin, Blanca-Adriana Téllez-Méndez

## RESUMEN

Hablar de creatividad es considerar un elemento imprescindible de la acción innovadora entendida como proceso de mejora de lo existente. Por ello, el ámbito educativo en su afán de transformar al individuo debe propiciar una actuación que permita integrar dicha dimensión creadora. El presente artículo, basado en una investigación documental, propone esbozar de manera holística las bondades de la creatividad en el ámbito escolar, ahondando dos estrategias recomendadas en el ámbito de las lenguas extranjeras: el proyecto de clase y la simulación global, y haciendo hincapié, en sus ventajas y limitaciones.

**Palabras clave:** creatividad, imaginación, ambiente creativo, metodología creativa.

### Vincent Summo

[summopico@yahoo.fr](mailto:summopico@yahoo.fr)

Francés. Maestría en Ciencias de lenguaje, con especialidad en Ingeniería de la Formación, Universidad de Besançon, Francia. Doctorando en Educación. Profesor-investigador de la Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Miembro del Cuerpo Académico "Interacción en el Aula". Temas de investigación: evaluación del aprendizaje, formación docente, estrategias de enseñanza-aprendizaje y pedagogía aplicada.

### Stéphanie Voisin

[stephanievoisin2002@yahoo.fr](mailto:stephanievoisin2002@yahoo.fr)

Francesa. Maestría en Didáctica del Francés, Universidad Veracruzana, México. Profesora-investigadora de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México, y docente en las licenciaturas de Lenguas modernas (Francés) y Enseñanza del Francés. Miembro del Cuerpo Académico "Interacción en el Aula". Temas de investigación: interculturalidad y representaciones sociales; literatura francófona; creatividad e inteligencia emocional.

### Blanca-Adriana Téllez-Méndez

[ady\\_team90@yahoo.com](mailto:ady_team90@yahoo.com)

Mexicana. Maestra en Ciencias del Lenguaje, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Profesora-investigadora de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas de la BUAP, México, coordinadora del Departamento de Evaluación y Planeación Académica de la misma Facultad. Temas de investigación: trayectoria escolar, deserción, literacidad y análisis del discurso.



## **Criatividade: eixo da educação do século XXI**

### **RESUMO**

Falar em criatividade é considerar um elemento imprescindível da ação inovadora entendida como processo de melhora do existente. Por isso o campo educativo, no afã de transformar o indivíduo, deve propiciar uma atuação que permita integrar tal dimensão criadora. O presente artigo, baseado numa pesquisa documental, propõe rascunhar de forma holística as bondades da criatividade no setor escolar, aprofundando em duas estratégias recomendadas no campo das línguas estrangeiras: o projeto de classe e a simulação global, e fazendo questão no que se refere às vantagens e limitações.

**Palavras chave:** criatividade, imaginação, ambiente criativo, metodologia criativa.

---

## **Creativity: central concept of education in the 21<sup>st</sup> century**

### **ABSTRACT**

Speaking about creativity means to consider an indispensable element of innovative action understood as a process to improve what already exists. Therefore, education in its effort to transform the individual should foster actions to integrate said creative dimension. This article, based on documentary research, proposes to outline the benefits of creativity holistically in the educational sphere, detailing two strategies recommended for the area of foreign languages: class projects and global simulation, underlining advantages and restrictions in the conclusions of the article.

**Key words:** creativity, imagination, creative atmosphere, creative methodology.

**Recepción:** 27/08/14. **Aprobación:** 31/05/15.

## Introducción

Desde hace ya algunas décadas existe un concepto que circula en el medio educativo y que se ha tocado en diferentes foros y encuentros: *creatividad*. ¿Por qué personas de distintos ámbitos han puesto su mirada en ella? ¿Qué secretos guarda? ¿Cuál es su relación con la educación?, ¿por qué pareciera que nos empeñamos en traerla al ámbito educativo?, ¿cómo se genera y cómo se desarrolla? Para responder a estas interrogantes es pertinente hacer un breve recorrido histórico por algunas de las posturas que se han tomado para definir a la creatividad de tal manera que podamos tener una caracterización escueta de su naturaleza ontológica.

Hace ya más de una década se formó en Inglaterra el Consejo Nacional Educativo sobre la Creatividad y la Cultura (NACCE, por sus siglas en inglés) cuyo reporte se entregó a las secretarías de Educación y Empleo así como a la de Cultura, Medios y Deportes. En dicho reporte se señalaba la importancia que guarda la creatividad en la educación, pues se estableció que a pesar de que el término “creatividad” es elusivo por su propia naturaleza es posible llegar a la construcción del concepto de creatividad desde una perspectiva más democrática.

El problema de su definición yace principalmente en sus asociaciones con las artes, con la compleja naturaleza de la creatividad en sí misma y la variedad de teorías que se han desarrollado para explicarla.

Tomemos por ejemplo la postura sectorial. Como su nombre lo indica, en ésta la creatividad se vincula a actividades denominadas artísticas, es decir, la música, la actuación, la danza, la literatura y la pintura, entre otras. Si bien es cierto que en todas ellas la creatividad juega un papel vital, también sabemos que no sólo está presente en estas áreas. Cuando se adapta esta postura sectorial se puede llegar incluso al extremo de contraponer las artes con las ciencias exactas, etiquetadas como carentes de creatividad en donde pareciera que no se necesitara ser creativo para lograr un desarrollo cognitivo. Es evidente que

dicha concepción genera una delimitación artificial y completamente desfasada de la realidad.

Otra postura es la llamada definición elitista. En ésta se cree que la creatividad es una cualidad que sólo unas cuantas personas privilegiadas poseen, aquellas que fueron dotadas con talentos inusuales. En efecto, constantemente podemos encontrar ejemplos de esta postura en la literatura o en la pintura, tales como los compendios literarios o artísticos que dan cuenta de aquellas personas o artistas que sobresalieron en su época y/o entorno creando obras, teorías, cuadros, invenciones que rompieron con los estándares establecidos. Es interesante marcar que dentro de esta postura se llega a comentar con cierta frecuencia que dichas personas en varias ocasiones lograron dejar su huella gracias a alguna ayuda especial o que lograron sobresalir a pesar de sus batallas o fracasos académicos anteriores. Por lo tanto esta postura ancla la creatividad en un espacio muy limitado al cual sólo ciertas personas privilegiadas podrían acceder y donde no tiene ningún sentido que la gente se preocupe por educar para desarrollarla, afirmando que no se puede enseñar y viendo a ésta como una capacidad natural con poco espacio para su desarrollo a través de la educación. Por ejemplo David Peat (1989), en su ensayo sobre creatividad y educación, declara que “no puede existir ningún sistema, entrenamiento o educación para la creatividad, no importa el espacio que le demos o pretendamos ofrecerle; algo que es creativo surgirá de manera espontánea en otro lugar pero no donde lo planeamos”. Por supuesto estas palabras, aunque apuntan a un sentido de la creatividad en su aspecto de frescura y novedad, también delimitan notablemente la posibilidad de desarrollo creativo.

A manera de oposición existe también la perspectiva democrática que se presenta con una postura distinta a las anteriores. Se parte de la premisa de que toda la gente es capaz de alcanzar ciertos logros en alguna actividad al proveerle las condiciones adecuadas: si se proporcionan las oportunidades



pertinentes todos serán capaces de adquirir conocimientos y habilidades relevantes, así como alcanzar logros significativos con el uso de sus propias fuerzas y habilidades. En otras palabras, la creatividad parte del reconocimiento de las capacidades naturales de las personas y la construcción de las condiciones favorables para su desarrollo. Esta afirmación es por lo tanto el punto de partida para afirmar que la educación juega un papel importantísimo en el desarrollo de la creatividad ya que es a través de la modificación de las condiciones educativas que se pueden construir escenarios más propicios para el desarrollo de la creatividad.

### La importancia de la creatividad

Consideramos que nunca se hablará demasiado de la relevancia de la creatividad durante la formación integral del individuo y más específicamente en su papel de ciudadano libre, responsable y comprometido con la sociedad. ¿Por qué no seguir dejando a los artistas y a los intelectuales la función que siempre ha sido suya y que los lleva a dar impulso a su imaginación para ofrecerle al mundo algo nuevo? ¿Por qué nosotros, alumnos y/o docentes, deberíamos cargar también con el peso de esta encomienda, para la que no hemos sido preparados ni social ni profesionalmente?

Pues sencillamente porque el ser humano nunca está plenamente satisfecho con lo que posee y consecuentemente busca de manera permanente mejorar su entorno o sus condiciones de vida por medio del pensamiento creativo. Desde el origen de todas las cosas y en todas las culturas, la creatividad ha nacido en el ser humano de su “inconformismo que le ha impulsado a trascender de sus necesidades más básicas, para proyectarse hacia la transformación e inventiva como medio de consecución de su autorrealización personal y social. Por tanto, la dimensión creativa se ha constituido en energía dinamizadora de la historia” (Rodríguez, 2008: 14).

Además, la creatividad se explica en nuestra actualidad también por el hecho de que frente al

movimiento, la complejidad y el cambio social permanente e imprevisible, necesariamente nos proyectamos hacia el futuro. “La humanidad se halla atrapada por la tecnología, la deshumanización, la carrera espacial y por el riesgo atómico. Solamente una educación creativa y humana emerge como atalaya que esté en nuestras manos” (De la Torre, 2007: 15). Este mismo autor enfatiza el carácter inevitable del uso del recurso de la creatividad para enfrentar la crisis radical de valores en la que estamos sumergidos.

Sin embargo, la creatividad se enfrenta a un verdadero desafío ya que aparte de que no se vislumbra todavía como un valor esencial en la formación personal del ser humano, debe difundirse en una sociedad marcada por el uso de tecnologías cada día más desarrolladas. Cabe aquí mencionar que las tecnologías siguen cumpliendo una función de reproducción informativa muy alejada de la complejidad de la mente humana, propensa a la acción con base en la reflexión crítica y que se expresa con contraposiciones a todo lo que no le parece cierto, adecuado o correcto. Sobre todo en el contexto actual marcado por el riesgo de la uniformización del pensamiento, es menester insistir en lo necesaria que se ha vuelto la creatividad para contrarrestar los perversos efectos de dicha uniformización del pensamiento, por lo que, como lo comenta Marín Ibáñez (citado en Rodríguez, 2008), la creatividad tiene una vertiente en el ámbito de la conducta moral y de los valores, y responde así a una exigencia moral y axiológica.

De pleno en el ámbito del desarrollo social, la creatividad debería lógicamente tender a democratizarse. Según Rodríguez (2008: 21), socializar la creatividad: “consiste en posibilitar la distribución social del potencial creativo que todos poseemos como miembros de la especie humana, es decir, hacer común lo extraordinario, diseminar y difundir la riqueza creativa, el tesoro interno que todos llevamos con nosotros y que sólo unos pocos ven posibilitada la capacidad para abrir ese cofre”.

La difusión de la creatividad de la que hablamos forzosamente se llevará a cabo por medio de la educación que, para Jacques Delors (1994: 22): “tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”.

He aquí un concepto clave en el ámbito actual de la formación del hombre: el proyecto de vida, meta y fin de la formación crítica del humano, de donde emerge claramente el papel de la educación como búsqueda de creatividad del hombre dirigida hacia la elaboración de una nueva filosofía del ser humano en la encomienda, ya enfatizada por Edgar Morin, de enfrentar la incertidumbre que asume el quinto saber para la educación del futuro:

el abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos (Morin, 1999: 11).

Los párrafos anteriores permiten concluir este recorrido acerca de la importancia y el papel de la creatividad con una breve reflexión algo pesimista, pero necesaria de considerar, puesto que interviene la idea del lamentable estado de la condición humana sucumbiendo a la pérdida de esperanza, de valores y de trascendencia y el papel que tiene que llegar a asumir la creatividad en este entorno.

A menos que los humanistas encuentren nuevos valores, nuevos ideales que dirijan nuestras energías, es muy posible que una sensación de desesperanza

nos impida seguir adelante con el entusiasmo necesario para superar los obstáculos que encontremos en el camino. Nos guste o no, nuestra especie se ha hecho dependiente de la creatividad [...]. Y quienes seleccionan los conocimientos, los valores, las conductas que llevarán a un futuro más brillante o a la extinción, ya no son factores extrínsecos a nosotros, como los depredadores o los cambios climáticos. El futuro está en nuestras manos; la cultura que creamos determinará nuestro destino (Csikszentmihalyi, 1998: 360).

Ante el complejo entramado que la realidad constituye, vemos entonces, más allá de la necesidad absoluta de una educación para el pensamiento creativo, el proceso donde los docentes tenemos que actuar como guías en el camino hacia el mundo del mañana que forjarán nuestros estudiantes. Una vez establecido esto debemos sin embargo interrogarnos sobre el impacto real de esta formación sobre los individuos así como sobre los procesos que el docente tiene que llevar a cabo para implementar la creatividad en su práctica y generarla en sus estudiantes.

### **¿Cómo impacta la creatividad en el individuo y en el contexto?**

Como lo menciona Zapata (2005), el docente tiene la posibilidad y la responsabilidad de ayudar a otras mentes a descubrir una de las más importantes lecciones de la vida: el aprendizaje. Más que enseñar contenidos, se trata de llevar al individuo a desarrollar una forma de ser en el mundo y de considerarse como un aprendiz a lo largo de su vida. Para lograr tal propósito el profesor debería desencadenar procesos que encaminen al alumnado hacia esta manera de ser y por lo tanto concordamos con Zapata que el docente debe ser “creador de ambientes, situaciones y estrategias que permitan un aprendizaje perdurable” (Zapata, 2005: 146).

Para impulsar al alumnado hacia este camino varios elementos deben conjuntarse:



- El contexto que delimita el espacio físico, temporal, académico y de gestión favorable a un aprendizaje autónomo (infraestructuras, horarios de clase, condiciones materiales y económicas, entre otras).
- Los lineamientos institucionales que deben orientar al docente hacia una valoración de lo que puede realmente alcanzar y proponer a los estudiantes; de ahí la importancia de la claridad y orientación del currículo formal.
- Los elementos personales relativos a las representaciones del profesor y de los estudiantes sobre la educación y lo que están dispuestos a hacer para llevar a cabo el proceso educativo de la manera más exitosa posible.
- Los elementos didácticos que van a enmarcar dicho proceso (metodologías, relación pedagógica, etcétera).

Es exactamente como elemento catalizador que actúa la creatividad, “cuya práctica continuada alumbró el genio, talento y un *Yo único*; un estilo de ser, un estilo de vivir, de pensar, de ser equilibrado y con un sentido personal y singular del ser, del actuar y del crear” (Zapata, 2005: 149).

En efecto, adoptar una posición enfocada hacia la creatividad puede permitir al docente fungir como verdadero impulsor de la toma de conciencia del alumnado en cuanto al sentido de aprender, fomentando así un proceso de lo más desarrollador y perdurable en los educandos.

Para aclarar aún más este panorama, caracterizaremos el impacto de la creatividad en el docente, el alumno y el contexto.

### Creatividad y actores

En lo que atañe al docente, la elección de una acción didáctica creativa involucra aspectos específicos en relación con el significado que el docente le da al proceso educativo, y por ende a su práctica y actitudes.

La libertad de la cual goza el docente dentro de su aula puede ser un factor propicio a la creatividad puesto que le permite organizar y ejecutar su acción en función de elementos motivadores para el alumno como son temas de actualidad o ligados con sus propios intereses (Zapata, 2005). La integración de esos aspectos en la planeación depende, por una parte, de la sensibilidad del docente que se refleja en su manera de relacionarse con ellos y comprender sus necesidades e intereses, y por otra parte de su capacidad intuitiva para llevar al aula una acción didáctica creativa. Entendemos por capacidad intuitiva lo que define el *Diccionario de la Lengua Española* como “la percepción íntima e instantánea de una idea o una verdad que aparece como evidente a quien la tiene”. Esa intuición se dota de un carácter didáctico si, el docente como sus estudiantes son conscientes de ella. Lograr explicitar una pericia y fomentar su apropiación por parte de los educandos es el verdadero reto del docente, y este desafío implica una gran intuición educativa. Aquí se puede vislumbrar uno de los impactos de la creatividad en el docente: la intuición didáctica que debe desarrollarse para generar un mejor desempeño personal así como un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo.

Los medios y procedimientos que el docente pone en marcha para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje definen en gran parte el resultado del proceso. Si el aprendizaje se logra, significa que la metodología fue adecuada, sin embargo el trabajo docente hacia lo espontáneo es un área escarpada porque aunque se planeen situaciones de aprendizaje existen muchos factores que intervienen y llevan a modificar esa planeación. Es menester que el docente conozca bien el entorno en el cual opera: alumnos, contexto social y mediático, entre otros, de tal manera que pueda aprovechar todos los estímulos a los que está expuesto para integrarlos en su clase y así promover un aprendizaje significativo. Según Schank (1988: 237),<sup>1</sup> la creatividad está en la

<sup>1</sup> *Creativity is not mystical. It lies within the provinces of search in adaptation and is heavily dependent on reminding. (Schank, 1988:237)*

frontera de la investigación: “La creatividad no es algo místico. Yace dentro de las provincias de búsqueda en adaptación y depende fuertemente de los recuerdos”.

La mejor forma de crear ideas novedosas es empezar con las viejas ideas; de la misma manera Weisberg comenta que el acto creador depende de las experiencias pasadas y de la evolución paulatina de sus propias respuestas creativas a las experiencias: “Si la creatividad empieza con una buena combinación entre una situación nueva y el conocimiento que ya tiene uno, entonces se deben ver productos creativos empezando con una variación bastante prosaica de los viejos temas [...entonces] los productos nuevos evolucionan en pequeños pasos fuera de este intento inicial” (Weisberg, 1988: 160).<sup>2</sup>

Identificar los conocimientos previos de los estudiantes y conocer el entorno que influye directamente en ellos (tecnología, moda, etcétera) es de suma importancia para desempeñar un papel creativo tratando de integrar esas realidades en la acción didáctica. Como lo menciona Zapata (2005:155), “el hecho de poder aterrizar las ideas y adaptarlas a los contenidos de un curso para aplicarlas efectivamente en el salón de clases es una de las claves que distinguen al profesor creativo”.

Finalmente, dar vida a una didáctica creativa implica también la creación de un clima propicio para la creatividad, así como una reflexión sobre la enseñanza idónea para desarrollar un estilo creativo.

No hay que olvidar que son varios los factores que favorecen un ambiente creativo. Isaksen (2007) describe nueve dimensiones que pueden funcionar como soporte de cambio, de innovación y de creatividad en el ámbito áulico. Dichas dimensiones impactan directamente en ambos actores del aula puesto que en este proceso por naturaleza social la acción de uno incide en el otro. Por ello, la promoción de parte del docente de estos factores que

propician cierto ambiente incide directamente en los educandos, abriéndoles espacios de descubrimiento (Pouliot, 2003).

A continuación presentaremos las dimensiones sugeridas por Isaksen (2007) así como su impacto en ambos actores:

- El *desafío y compromiso* en relación con el grado de voluntad de participación en el proceso. Es importante que exista un pacto tácito o contrato de aprendizaje entre ambas partes, de tal manera que quede plasmado en la mente de los actores a qué se comprometen al inicio del proceso.
- La *libertad de expresión* que implica la posibilidad de participación crítica y propositiva, lo que favorece la apertura a una retahíla de ideas para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este acto democrático debe realizarse con respeto hacia los demás y el docente debe tomar realmente en cuenta al alumnado para que a su vez el aprendiz se sienta parte activa y no observador del proceso.
- La *confianza y apertura* influyen en el grado de confianza que pueden alcanzar los educandos en su interacción con el grupo clase (alumnos y educador). De ahí la posibilidad de desarrollar el proceso promoviendo el desempeño personal y colectivo así como el compromiso a participar en actividades de diversa índole.
- El *tiempo para idear* toma en cuenta los ritmos de aprendizaje de manera que no se pretenda cumplir con un programa rígido que no permita la generación de ideas promotoras de actividades propicias al proceso.
- El *juego y el sentido del humor* implican considerar importante la diversión que favorece espontaneidad y por lo tanto la seguridad de poder actuar de manera más flexible y dejando paso a la imaginación creativa.

<sup>2</sup> *If creativity begins with a match between a new situation and one's knowledge, then one should see creative products beginning with rather prosaic variation on old themes [...then] novel products evolve in small steps out of this initial attempts (Weisberg, 1988: 160).*



- El *conflicto*. Aunque negativa, esta dimensión siempre presente en cualquier comunidad, obliga los antagonistas a la creatividad y a la negociación para la resolución de problemas. Por supuesto esta dimensión debe existir en un grado menor.
- El *apoyo a las ideas* requiere de una cierta apertura y respeto a las ideas de otros permitiendo desencadenar en el grupo valores y actitudes propicias a un ambiente propositivo y por lo tanto a la elevación de la autoestima.
- La *discusión o debate* favorece la pluralidad de ideas, de experiencias y de conocimientos. El docente puede aprovechar esta dimensión para guiar a los educandos hacia nuevas perspectivas y hacia la reflexión sobre sus propias ideas.
- La *toma de riesgo* implica tolerancia a la incertidumbre y permite reflexionar sobre su actuar. Al tomar riesgos ambos actores pueden poner a prueba sus hipótesis en cuanto a aprendizaje y enseñanza, y en dado caso crear otras vías hacia el éxito.

En lo que concierne a la reflexión del docente sobre su enseñanza, cabe mencionar que para desarrollar una práctica educativa basada en la creatividad es necesario hacer un diagnóstico de su propio estilo de enseñanza (Zapata, 2005). El examen de sus creencias e ideologías relativas al acto de enseñar es el paso forzoso para encaminarse hacia el planteamiento de ese paradigma de la didáctica creativa, y por lo tanto, llegar a la concreción de esos cambios en el actuar docente, implica una reflexión del mismo carácter en el educando. En efecto, adoptar una acción educativa creativa implica replantear la enseñanza y el aprendizaje basándose en metodologías que propicien un cierto actuar de los educandos. Al promover este actuar se fomenta una auto-reflexión del alumno sobre su forma de pensar el aprendizaje.

El impacto de la creatividad sobre el alumnado se desprende de la acción didáctica creativa impulsada

por el docente. Como lo mencionamos anteriormente, la creatividad incide directamente en el sentido del aprendizaje favoreciendo una reflexión personal acerca del acto de aprender y de las formas de hacerlo. Por el simple hecho de que el maestro proponga escenarios de aprendizaje en los cuales el alumno se reconoce como actor principal de su desarrollo y que permiten la expresión de uno mismo como ser pensante, sensible y competente, existe gran probabilidad de que el desempeño del alumnado sea bastante satisfactorio.

De la misma manera, la implementación de una didáctica creativa promueve la motivación y la participación, así como una verdadera formación integral exactamente como lo menciona Isaksen cuando se refiere a la importancia de lograr concretar las dimensiones propicias a un ambiente creativo.

### Creatividad y contexto

Desarrollar una intuición didáctica así como metodologías creativas, propiciar ambientes de trabajo creativos son unos de los retos e implicaciones que se tienen que reflexionar para promover una formación integral de las personas. Para lograr tal propósito se debe orientar la acción didáctica hacia esa nueva perspectiva, y en el ámbito de la gestión educativa, es el currículo el elemento que plasma las intenciones de transformación deseada por la institución y sus actores formadores. De esta forma, desde el currículo formal deben trascender los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje a nivel operativo y por consecuente la intención de fomento de la creatividad de la formación, si es lo que se busca. Los elementos teórico-metodológicos, los contenidos, la progresión, los materiales didácticos así como las propuestas de instrumentos de evaluación de los aprendizajes deben plasmar esa intencionalidad de manera explícita.

El enfoque creativo debe por lo tanto destacar en los niveles académicos y también en la infraestructura reflejando así, como ya lo mencionamos, las



intenciones institucionales y por ello deben existir mecanismos que promuevan esa intención: salones y espacios externos adaptados a las necesidades, que sean propicios para la creación de ambientes de aprendizaje creativos, capacitaciones, talleres basados en trabajo participativo; lugares donde los docentes compartan, reflexionen y consensuen el desarrollo de tal postura, espacios de difusión tales como jornadas de divulgación de resultados de trabajos hechos por los estudiantes, tal como lo mencionan Stenberg y Lubart (1995: 259) en sus requisitos para la promoción de la creatividad en el marco escolar, “Alentar a los estudiantes a que presenten sus trabajos en exposiciones exteriores o concursos”.

Este elemento motor de un verdadero cambio en la visión formativa debe concretarse en todos los elementos que rodean al alumno en ese camino del aprendizaje para que a su vez, lo refleje en la o las comunidades en las cuales se va a integrar al graduarse. Scaglia (2004: 98) afirma que: “La creatividad requiere fomentar y a su vez se enriquece con el trabajo grupal y es una modalidad imprescindible para insertarse en cualquier actividad laboral [...], sólo desde una perspectiva creativa es posible desarrollar en los estudiantes, la capacidad crítica y el pensamiento divergente”.

### **Hacia estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas**

Desde hace algunos años, numerosas universidades tanto en México como en otros países se colocan en una reforma educativa enmarcada por un giro de la perspectiva filosófica de lo educativo cuyo principio esencial, la educación para la vida, se ve reflejado en los pilares de la educación evidenciados por Delors (1994): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, así como el aprender a aprender y a desaprender. Esta perspectiva se puede concretar en el nivel de la acción docente a través de las implicaciones del paradigma socio-constructivista.

Es exactamente sobre estas bases que se busca la armonización de un actuar docente consensado y por ello, los elementos constitutivos de las estrategias adoptadas por el claustro de profesores deben de permitir la elaboración de escenarios que fomenten el aprendizaje colaborativo, la interdisciplinariedad y la transversalidad, la reflexión crítica, la reconstrucción y la generación de conocimientos, así como la creación de ambientes y entornos favorecedores del desarrollo del individuo.

Tal como lo menciona Coll (1988, mencionado por Díaz Barriga y Hernández: 2002: 30), esta visión constructivista del aprendizaje escolar:

Se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista.

Al hablar de procesos de crecimiento personal aludimos al necesario y actualmente común propósito del hecho educativo, el de preparar individuos integralmente en todas sus dimensiones, capacidades y potencialidades.

Pensar dicha formación integral implica por ende buscar las formas de generar o desarrollar en el individuo el potencial creativo que le permita vivir plenamente. Al respecto, concordamos con De la Torre (2007: 14), quien menciona:

El capacitar integralmente comporta, con respeto a la creatividad, despertar y estimular dicho potencial creativo con los métodos más adecuados. Llegar a ser creativo supondrá hacer patentes las posibilidades de cada uno para que se realice plenamente;



desbloquearle de inhibiciones que reducen sus perspectivas; en señalarle a decidir por sí mismo y a aprender por cuenta propia, a comportarse creativamente.

Para aclarar esta idea, De la Torre comenta que es imperativo para los docentes cambiar de mentalidad acerca de la creatividad, para considerarla como un elemento inherente al actuar didáctico-pedagógico, por ello menciona que el profesor debe “Apreciar el comportamiento creativo en todas las demás áreas. Son creativas las preguntas incitantes e indagadoras; son creativos los hábitos de búsqueda y experimentación; se da creatividad en la lectura y escritura, en la forma de enfocar las ciencias y la historia” (De la Torre, 2007: 15).

Dicha interpretación tiende por lo tanto a modificar la manera en que los actores del proceso actúan e interactúan, influenciando por lo mismo la práctica pedagógica del formador. Entendemos que el catedrático debe emprender una planificación de su quehacer que conduzca a la (re)construcción de los conocimientos del educando y por lo tanto de las estrategias de enseñanza.

Precisemos lo que entendemos por estrategia de enseñanza:

Procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos. Debe hacerse un uso inteligente, adaptativo e intencional de ellas, con la finalidad de prestar la ayuda pedagógica adecuada a la actividad constructiva de los alumnos (Díaz-Barriga *et al.*, 2002: 430).

Este conjunto planeado de procedimientos y arreglos se inscribe en la práctica mediante escenarios de aprendizajes definidos como:

Descripción, realizada *a priori* (prevista) o *a posteriori* (constatada), del desarrollo de una situación de aprendizaje o unidad de aprendizaje que tiene como objetivo la apropiación de un conjunto preciso de conocimientos y que precisa de los roles, las actividades así como los recursos de manipulación del conocimiento, de herramientas y a la puesta en marcha de dichas actividades (Pernin, 2003: 5).<sup>3</sup>

Añadimos a esta descripción no exhaustiva la explicación de unos objetivos así como sus modalidades de evaluación.

Estos escenarios van a permitir al educando enfrentarse a la realidad, encontrar su lugar como elemento autónomo de una dinámica de trabajo colaborativo motor del desarrollo de valores así como de la creación de puentes entre los conocimientos previos y los nuevos. El carácter significativo del aprendizaje está promovido sin descartar el respeto por las características individuales.

Desde esa perspectiva se podría promover la implementación de talleres para establecer espacios de aprendizaje promotores de motivación, autonomía y trabajo significativo en equipo.

### Una pedagogía de la tarea

Al considerar con certeza que el tiempo, el espacio, los materiales y la planificación conforman los elementos a favor de una disposición creativa, tal como lo mencionan Darrow y Allen (1965, mencionado por De la Torre, 2007: 59), se podrían organizar talleres pedagógicos como espacios pertinentes para llevar a cabo proyectos de clase tales como la simulación global.

Concordamos con Cuq en que el taller pedagógico desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas extranjeras “funciona como un espacio de elaboración del saber, de construcción y de interacción en

<sup>3</sup> *La description, effectuée à priori (prévu) ou à posteriori (constaté), du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissance, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités (Pernin, 2003).*

donde un grupo de alumnos o estudiantes administra su espacio, su tiempo y sus medios en función de reglas generales, en pro de realizaciones concretas, todo aquello en un marco definido por objetivos propuestos por un animador” (Cuq, 2003: 27).<sup>4</sup>

A pesar de que a nivel administrativo, el taller está considerado en general como un elemento espacio-temporal en la medida en que se lleva a cabo en un aula y durante un periodo específico, es ante todo una instancia en donde se pueden promover momentos intensamente productivos en que se ponen de manifiesto las aptitudes específicas y cooperativas de cada uno de los educandos así como del colectivo (De la Torre, 2007: 60).

Al organizar los talleres como espacios de actividades colectivas basadas en tareas previas y extra-curriculares (investigación, realización de material, preparación de presentaciones, etcétera), individuales o grupales, se intenta establecer rutinas y responsabilidades a las cuales los educandos tienen que atenerse fomentando así habilidades organizativas así como actitudes y valores requeridos en los periodos de actividad creativa.

Teniendo como marco de actuación esta concepción de taller, se sugieren estrategias enmarcadas en una “pedagogía de la tarea”. Al fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), aludimos a una comprensión de dicho proceso enfocado en la realización de una tarea, entendiendo dicho término como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (MCERL, 2002: 10).

Es evidente que para implementar tareas que necesitan un uso estratégico de las competencias del actor social, es imperante planear un marco de actuación propicio a la realización de acciones que permitan cumplir con las tareas planteadas y por ello se justifica un actuar pedagógico enfocado a la resolución de tareas. “Una competencia se reconoce exclusivamente en la acción, es un saber-actuar en un contexto determinado. El punto central, es la actividad del alumno, en una tarea socialmente situada” (Vanthier, 2009: 46).<sup>5</sup>

A continuación se presentan dos estrategias muy utilizadas en el ámbito de las lenguas extranjeras para propiciar escenarios creativos de aprendizaje.

### **La Simulación Global**

Francis Debysers (1996), en el prólogo de su libro *L'immeuble* considera que:

Una simulación global es un protocolo o un escenario que se constituye como marco para permitir a un grupo de aprendices [...] crear un universo de referencia —un edificio habitacional, un pueblo, una isla, un circo, un hotel— animarlo con personajes en interacción y simular todas las funciones del lenguaje que este marco, a la vez lugar temático y universo de discurso, es susceptible de necesitar [...] describir el mundo, contar la vida y vivir la comedia de las relaciones humanas, tal es el reto pedagógico de las simulaciones. Es la amplitud de esta ambición en que explica el término “global”.<sup>6</sup>

Se trata de un soporte pedagógico cuyo objetivo se enfoca en llevar a cabo un verdadero escenario imaginario en donde el hilo conductor está constituido

<sup>4</sup> Fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur (Cuq, 2003: 27).

<sup>5</sup> Une compétence ne se reconnaît que dans l'action, c'est un savoir-agir dans un contexte donné. Le point clé, c'est l'activité de l'élève dans une tâche socialement située (Vanthier, 2009: 46).

<sup>6</sup> Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence — un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel — de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir. [...] Décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines, tel est le pari pédagogique des simulations. C'est l'amplitude de cette ambition qui explique le terme de "global" (Debyser, 1996).



por las etapas de su creación y su desarrollo, todo ello en una perspectiva de aprendizaje lúdico, tal como lo mencionan Dicks y Le Blanc (2005: 5).

Una simulación global es un viaje en grupo que está constituido por un destino final y un itinerario con etapas. Permite a un grupo de educandos (hasta treinta) crear un universo de referencia [...]. En este universo los aprendices actúan “como si” o simulan con el fin de crear y animar una multiplicidad de personajes ficticios que viven en el presente dramático de una serie de acontecimientos.<sup>7</sup>

Así, a través de los aspectos lúdicos y en este caso de componentes tales como la motivación, el ambiente y el pensamiento divergente de este tipo de estrategia, se intenta facilitar el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Concordamos con De la Torre (2007: 32) para quien es en el juego que el educando se puede realizar, es decir, que puede proyectar sus tensiones, acercarse a las personas y a las cosas, descubrir y desarrollar leyes de las relaciones humanas, llegar a conocerse como individuo único y a experimentar sus capacidades.

Es definitivamente la acción creativa que se constituye como el corazón de la simulación global implicando por parte del aprendiz movilizar sus capacidades para resolver problemas y conflictos inherentes al nacimiento y desarrollo de dicho universo ficticio.

Las consideraciones anteriores permitieron soslayar algunas ventajas de la simulación global para el aprendizaje que deben conjugarse con un nuevo rol del docente formador.

Debyser (1996) nos comenta en su libro *Les simulations globales: mode d'emploi*, que para sacar provecho

de este tipo de estrategias es necesario que el docente sea formado en los diversos roles a asumir. El autor comenta que debe ser un experto en su materia, es decir, dominar los contenidos y aspectos organizacionales para evitar los escollos y jalonar el itinerario para permitir una realización adecuada de la tarea planteada. Deberá, además, obrar como persona-recurso capaz de orientar al educando en sus investigaciones, de igual manera al ser animador de la simulación deberá usar técnicas y estrategias en pro de la creación de un clima propicio así como la motivación de los educandos. Finalmente, tendrá que actuar como un verdadero mediador pedagógico y cultural en la medida en que se constituirá como el elemento clave de la interacción entre los conocimientos previos y los nuevos que acompañarán al educando hacia la auto-conducción del mismo para que pueda desarrollar las competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida.

### **El proyecto de clase**

Según Pastiaux y Pastiaux (1997: 68):

El proyecto puede ser definido como una conducta anticipada que supone el poder de representarse una sucesión de acciones y acontecimientos posibles, organizados *a priori*. Concretamente, se traduce por la programación de la acción a realizar para el logro de los objetivos. Supone que los actores disponen de un margen de iniciativa y libertad para tener un cierto control sobre la realidad.<sup>8</sup>

Por lo tanto, y tal como lo menciona Perrichon (2009), se trata de un instrumento educativo que se articula en torno al binomio proyecto-método en el sentido en que la orientación pedagógica de

<sup>7</sup> Une simulation globale est un voyage en groupe qui comprend une destination finale et un itinéraire avec des étapes. Elle permet à un groupe d'apprenants (jusqu'à une trentaine) de créer un univers de référence [...]. Dans cet univers, les apprenants font « comme si » ou font semblant afin de créer et d'animer une multiplicité de personnages fictifs qui vivent dans le présent dramatique une série d'événements (Dicks y Le Blanc, 2005).

<sup>8</sup> Le projet peut être défini comme une conduite d'anticipation qui suppose le pouvoir de se représenter une suite d'actes et d'événements possibles, organisés *a priori*. Concrètement, un projet se traduit par la programmation d'actions à réaliser pour atteindre un objectif. Il suppose que les acteurs disposent d'une marge d'initiative et de liberté pour avoir une certaine prise sur la réalité (Pastiaux y Pastiaux, 1997: 68).

la acción educativa se focaliza sobre el proceso. Por ello, los objetivos constatados son definidos no como resultados sino en término de medios llevados a cabo para realizar el proyecto. La consideramos entonces como una metodología que conlleva a una evaluación formativa. Se trata de un actuar de uso, es decir que se enmarca en una actividad significativa y no simulada que debe reflejar la *praxis* misma.

Según Perrenoud (1999), implementar tal trabajo implica concientizarse de que la pedagogía por proyecto:

- Es una empresa colectiva gestionada colectivamente por el grupo-clase (el docente anima pero no decide del todo).
- Se orienta hacia una producción concreta (en el sentido amplio del término: textos, espectáculos, exposiciones, periódicos, etcétera).
- Induce un conjunto de tareas en las cuales todos los alumnos pueden implicarse y tener un papel activo que puede variar en función de sus recursos e intereses.
- Suscita el aprendizaje de saberes y saber hacer, relativos a la gestión de proyectos (decidir, planificar, coordinar, etcétera).
- Favorece al mismo tiempo aprendizajes identificables constitutivos del programa de una o varias asignaturas o disciplinas.

De ello se desprende que el grupo se vuelve motor de dicha metodología. Por una parte consideremos que está constituida en torno a las necesidades e intereses de los educandos, por otra implica la responsabilización del educando puesto que es el principal actor de su aprendizaje. En efecto, el aprendiz está implicado en la construcción del proceso didáctico y está encarrilado en reflexionar acerca de las estrategias que debe implementar, para volverlas operativas y evaluarlas. Debe por lo tanto asumir sus elecciones pedagógicas y evaluar cualitativamente el logro de su aprendizaje.

En esta perspectiva el grupo se vuelve potenciador de la creatividad, gracias a la interacción que ocurre para poder llevar a cabo el proyecto. Las capacidades, los intereses y la motivación de cada uno de los miembros confluyendo hacia un mismo trabajo permiten así la creación de una verdadera energía creativa.

Tal como lo menciona Heinelt (1979, mencionado por De la Torre, 2007: 63), al promover motivación social, comunicación, aceptación del otro y de sus ideas, compromiso en unos objetivos comunes, interacción grupal y clima adecuado, reunimos las condiciones necesarias a una estructura grupal en pro de actitudes y aptitudes creativas.

## Conclusiones

Este breve panorama acerca del impacto de la creatividad y de la forma en que dos estrategias podrían impulsarla nos permite identificar algunas fortalezas así como limitantes.

En primer lugar destaca la posibilidad de evolucionar de un proceso muchas veces unilateral a bilateral y/o multilateral, es decir un proceso en donde el docente deje de cierta forma la batuta al estudiante para que éste, con base en sus motivaciones y necesidades, se convierta en el educando activo al que las metodologías actuales apuntan.

Como lo han dicho diversos autores, este cambio no implica que el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA), se vuelva caótico sino que el rol del docente evoluciona hacia la planificación y la organización que se constituyen como motores de un posible desarrollo del proceso. Creemos que es exactamente ahí en donde reside la creatividad del docente, es decir, en su capacidad de generar escenarios de aprendizaje-acción entendidos como contextos de aprendizaje en los cuales los educandos deben llevar a cabo una misión que necesita la movilización de recursos declarativos, procedurales y actitudinales en pro de la resolución de problemas que atañen al logro de dicha misión.



En segundo lugar, el escenario arriba descrito implica que los usuarios de la lengua sean capaces de analizar una situación en la cual están inmersos para generar alternativas de resolución e identificar las más pertinentes. Al ser capaz de analizar una situación y tomar ciertas decisiones, el educando desarrolla su capacidad creativa generando así un proceso de creación de conocimiento que posibilita encaminar al alumno hacia el aprendizaje a lo largo de la vida.

En tercer lugar, las dos estrategias descritas, por la relación estrecha que construyen entre la acción individual y la acción grupal, dejan vislumbrar la importancia de la interacción en la construcción del conocimiento a través de lo que Hirshberg denomina “fricción creativa”. Para el autor (Hirshberg, 1998 citado por Sanz y Sanz, 2007: 143) este proceso se desarrolla en el momento que “los miembros del grupo dan rienda suelta a su potencial creativo desafiando los puntos de vista de los demás y aceptando, al mismo tiempo la crítica constructiva.”

Las estrategias mencionadas facilitan a la vez que exigen la creación de espacios favorables a lo que Sanz y Sanz denominan “estimulación cognitiva”, en donde factores tales como los conocimientos previos y la diversidad generan un intercambio dinámico de información así como la “estimulación social” que se desprende del ambiente laboral del grupo.

En cuarto lugar, el impacto de la creatividad en la metodología es el grano de arena que apoya la evolución de un proceso muchas veces impregnado de artificialidad, hacia un aprendizaje situado tal como lo menciona Sagástegui (2004: 30): “el aprendizaje situado renueva un imaginario de innovación invariablemente presente en los educadores de todos los tiempos; en él se resume el ideal de lograr una pedagogía que tienda puentes sólidos y flexibles entre los procesos educativos escolares y ‘la realidad’”.

Si bien es cierto que en el ámbito que nos reúne, la enseñanza del francés como lengua extranjera en un contexto endógeno, lo artificial es lo más operable, ello no impide imaginar con los educandos la forma en que se podrían convertir escenarios de aprendizaje virtuales en reales. La fuente de motivación que impulsa la generación de un proyecto permite un yacimiento creativo enorme.

Sin embargo, las virtudes de la creatividad no deben opacar ciertas limitantes que podrían obstaculizar su desarrollo.

En primer lugar, se generaría una interferencia cognitiva y social (Sanz y Sanz *et. al.*, 2007) dado que dentro de los grupos de trabajo interactúan individuos con cierta diversidad de perfiles cognitivos, sociales y valorales. Lo anterior podría conllevar conflictos en lugar de facilitar la expansión de la creatividad.

En segundo lugar, llevar a cabo las dos estrategias implica una organización compleja que exige del docente muchos esfuerzos (organización, control, seguimiento) reduciendo así considerablemente el impacto creativo que él podría tener.

En tercer lugar el marco institucional en cuanto a los programas de asignaturas y las condiciones administrativas limitaría posiblemente la puesta en práctica de la creatividad ya que el docente se ve obligado a privilegiar estos elementos sobre el desarrollo de espacios propicios a la creatividad. Tal como lo comenta Boutinet (2005), si un cierto número de proyectos pedagógicos terminan siendo proyectos de enseñanza, es que una aplicación estricta de los programas conlleva a relaciones maestro-alumnos rígidas: “en pedagogía como en arquitectura, el programa pone en riesgo el proyecto” (Boutinet, 2005, citado por Reverdy, 2013: 19).<sup>9</sup>

Por último, las estrategias mencionadas, por su aspecto lúdico y relativamente flexible pueden llevar al educando a considerar la creatividad como un

<sup>9</sup> “Si un cierto número de proyectos pedagógicos terminan siendo proyectos de enseñanza, es que una aplicación estricta de los programas conlleva a relaciones maestro-alumnos rígidas: en pedagogía como en arquitectura, el programa pone en riesgo el proyecto” (Boutinet, 2005, citado por Reverdy, 2013: 19).

escape al trabajo. Es importante intentar canalizar la imaginación del educando para evitar la excentricidad y la falta de seriedad.

Por ende se sugiere rescatar la importancia del trabajo colaborativo y la promoción de la creatividad en ámbitos escolares para la incorporación al mundo del trabajo. Efectivamente, el mercado laboral actual añade una plusvalía a la persona creativa que lleve a

la institución pública o privada empleadora a vislumbrar otros horizontes y encaminarse hacia otras vías de desarrollo, por lo cual es imprescindible la creatividad en el ámbito profesional, ejercitada de antemano durante la formación: “si queremos que la siguiente generación afronte el futuro con gusto y confianza en sí misma, debemos educarla para que sea a la vez original y competente” (Csikszentmihalyi, 1998: 2). ■

## Referencias

- Csikszentmihalyi, M. (1998), *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona, Paidós.
- Cuq, J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, París, Clé International.
- Debyser, F. (1996), *L'immeuble*, París, Hachette FLE/CIEP.
- De la Torre, S. (2007), *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Delors, J. (1994), *La educación encierra un tesoro*, París, UNESCO.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y G. Hernández Rojas (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill.
- Dicks, J. y B. Le Blanc (2005), “La simulation globale en classe de français langue seconde : Fondements pédagogiques”, <[http://www.unbf.ca/L2/Resourses/documents/teach\\_guide\\_DFL.pdf](http://www.unbf.ca/L2/Resourses/documents/teach_guide_DFL.pdf)> [Consulta: septiembre de 2013].
- Isaksen, S. G. (2007), “The situational Outlook questionnaire: assessing the context for change”, en *Psychological Reports*, núm. 100, pp. 455-466, <<http://www.cpsb.com/research/articles/climate-for-innovation/SOQ-Assessing-Context-for-Change.pdf>> [Consulta: diciembre de 2013].
- Morin, E. (1999), *Los 7 saberes para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- Pastiaux, G. y J. Pastiaux (1997), *Précis de pédagogie*, París, Nathan.
- Peat, D. (1989), “Creativity and education. Bibliography, essays”, <<http://www.f davidpeat.com/bibliography/essays/dempsey.htm>> [Consulta: septiembre de 2013].
- Pernin, J-P. y A. Lejeune (2003), “Modèles pour la réutilisation de scénarios d'apprentissage”, *Actas del coloquio TICE Méditerranée*, pp. 1-14. <<http://isd.univ-tln.fr/PDF/isd18/48-pernin-lejeune.pdf>> [Consulta: septiembre de 2013].
- Perrenoud, P. (1999), “Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? Comment?”, Genova, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève, <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)> [Consulta: noviembre de 2013].
- Perrichon, E. (2009), “Perspective actionnelle et pédagogie du projet: De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective”, en *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, núm. 6, pp. 91-111.
- Pouliot, K. (2003), “Une didactique de l'orthographe en émergence, norme et créativité”, en *Revue Québec Française*, núm. 131, pp. 51-52, <<http://id.erudit.org/iderudit/55690ac>> [Consulta: enero 2014].
- Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española* [Vigésima segunda edición], <<http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?LEMA=intuición>> [Consulta: abril de 2014].
- Reverdy, C. (2013), “Des projets pour mieux apprendre?”, en *Dossiers d'actualité*, núm. 82,



- pp. 1-24, <[http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=5eae85f4-723a-4c3a-ae45-cce61f5e5c85&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=5eae85f4-723a-4c3a-ae45-cce61f5e5c85&groupId=11028)> [Consulta: mayo de 2015].
- Rodríguez Hernández, A.-F. (2008), “La dimensión social de la creatividad”, en *La Creatividad. Un bien cultural de la humanidad*, México, Trillas.
- Sagástegui, D. (2004), “Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado”, en *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 24, pp. 30-45, <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99815918005>> [Consulta: mayo de 2014].
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. y M. T. Sanz de Acedo Baquedano (2007), *Creatividad individual y grupal en la educación*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- Scaglia, M. A. (2004), “Creatividad, psicoanálisis y Educación”, en *Creatividad, actitudes y educación*, Buenos Aires, Ed. Pérez Lindo, Biblos.
- Schank, R. C. (1988), “Creativity as a mechanical process”, en *The nature of creativity*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 220-238.
- Sternberg, R. J. y T. I. Lubart (1995), *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*, Barcelona, Paidós.
- Vanthier, H. (2009), *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, París, Clé International.
- Weisberg, R. (1988), “Problem solving and creativity”, en *The nature of creativity*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 148-175.
- Zapata Campos, J. R. (2005), “El profesor creador”, en *El éxito en la enseñanza: Aspectos didácticos de las facetas del profesor*, México, Trillas.

### Cómo citar este artículo:

Summo, Vincent, Stéphanie Voisin y Blanca-Adriana Téllez-Méndez (2016), “Creatividad: eje de la educación del siglo XXI”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VII, núm. 18, pp. 83-98, <https://ries.universia.net/article/view/1126/creatividad-eje-educacion-siglo-xxi> [consulta: fecha de última consulta].