

CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA SOCIEDAD GLOBAL

Dina Alarcón Quezada

El presente trabajo plantea una reflexión inicial sobre la relación entre la creatividad y el pensamiento crítico como fundamentos de la renovación del saber humano. Adhiere a la postura sobre creatividad que reconoce el rol de la no conciencia y de la metaforización en el proceso de nuevas elaboraciones y al enfoque de la psicología que reconoce el pensamiento crítico como habilidad cognitiva.

Considera el enfoque de sociedad global destacando la importancia de las comunicaciones, la transversabilidad de la tecnología y el efecto del consumismo.

Representa una primera aproximación al problema el cual debe ser objeto de posteriores y variadas consideraciones.

51

I. La Sociedad Global

Numerosos pensadores contemporáneos advierten que en el momento actual nuestra civilización enfrenta una crisis. Nuestra cultura científico-tecnológica nos orienta hacia el consumismo. Por momentos, pareciera ser que el mercado fuera el fundamento estructurador de la sociedad contemporánea. En tiempos pasados, otras instituciones tales como la familia, la iglesia, los grupos étnicos, aparecieron como mediadores institucionales, creadores de formas culturales. En la actualidad su incidencia se observa disminuida.

Como fenómeno transversal, el desarrollo tecnológico extiende su influencia prácticamente a todos los sectores de la sociedad, en todos los ámbitos de la existencia, sumergiendo al hombre contemporáneo en una cultura cuya orientación, actitudes, valores y rituales lo impulsan hacia la posesión de objetos materiales, lo que está configurando una visión particular del mundo, centrada más en lo que se tiene que en lo que se es.

Los estilos de comunicación que caracterizan a esta cultura, constituyen modos imaginistas de representación. Se presentan colectivamente, imágenes cada vez más aceleradas, más fragmentadas que apelan no a las respuestas racionales o críticas, sino a la fácil emotividad y aceptación.

Los modos visuales de representación omnipresentes en las actuales formas de vida, desfavorecen el pensamiento que se decanta, por ejemplo a través de la

lectura (cada generación lee menos que la anterior), de la reflexión personal o de las discusiones grupales.

Los cambios afectan también la conducta de los individuos en la vida diaria, se desorganizan las costumbres, los hábitos y los valores tradicionales, se afectan el trabajo y el ocio. Por otra parte, estimulan la masificación: aparece como importante el hacer lo que todos hacen, y querer lo que todos quieren llegando - en oportunidades - a no asignarle un sentido propio a la vida, a no atribuirle un significado.

Ignoramos gran parte de los efectos deshumanizadores de esta tendencia, por lo que alcanzar un panorama objetivo y coherente de esta nueva realidad y de sus posibilidades actuales y futuras constituye una tarea prioritaria y urgente, especialmente desde el ámbito de la educación.

Esto es de fundamental importancia puesto que la realidad actual incide en la educación, en las características deseables que esta debiera tener y -consecuentemente- en la formación de aquellos que han elegido ser profesionales en este campo.

II. Creatividad y Pensamiento Crítico

52

Existen ciertos puntos comunes entre ambos conceptos, como también diferencias importantes.

En cuanto a lo común, pueden mencionarse características tales como:

- Ambos se apartan de un actuar que privilegia la masificación.

Quien crea, debe sustentarse en sí mismo en cuanto a la producción de las ideas y la consecuente evaluación de ellas. Esto es, debe aceptarse como fuente válida de juicio. Del mismo modo, la persona que critica, debe apoyarse en su "criterio ilustrado" para aceptar o rechazar las ideas o posturas de los otros.

- Ambos son producto de un trabajo personal profundo.

Tanto el pensamiento creador como el pensamiento crítico, requieren de un proceso cognitivo de calidad para su emergencia.

- Ambos mantienen a su autor en una situación de soledad y aislamiento.

Quien crea, o quien *ejerce* el pensamiento crítico, requiere apartarse, en una mayor o menor medida, de los "ruidos" que puedan interferir su pensar, buscarse a sí mismo y hurgar en su interior hasta encontrar la respuesta apreciada como válida para resolver la inquietud vivenciada.

- Ambos apuntan a cuestionar la realidad que enfrentan.

Tanto la persona creadora como la que hace uso de la crítica reaccionan frente a una determinada realidad, con el propósito de incidir sobre ella, especialmente entregando una respuesta propia en cuanto a lo que les preocupa.

En lo que respecta a sus diferencias, se pueden mencionar, entre otras características, las siguientes:

- En relación a la naturaleza de su pensamiento

Quien ejerce un rol crítico usa un pensamiento lógico, consciente, que rechaza lo intuitivo o fantasioso, que responde a un permanente análisis y evaluación.

Por el contrario, quien "crea", piensa analógicamente, juega con la fantasía y construye espacios para evadirse de la lógica y de la conciencia, aún cuando en el proceso total de creación reconoce la necesidad de hacer uso de ambos pensamientos.

- En lo que respecta a su rol.

La persona que critica centra su acción en cuestionar, en realizar un análisis que le permita aceptar o rechazar las ideas en cuestión.

53

Quien crea, en cambio, se dedica a buscar respuestas, a encontrar el por qué de las lagunas en la información, a resolver las dudas y los problemas, a satisfacer las necesidades sentidas.

- En cuanto a la relevancia del "otro" en su quehacer.

Para quien hace uso del pensamiento crítico "el otro" o "los otros" adquieren una gran relevancia pues entregan la materia prima para el análisis de adhesión o de rechazo de las ideas. Se da también el caso que si bien se puede realizar una autocrítica, esta más bien está referida a un problema de una mayor o menor coherencia con los propios principios o ideas que con una adhesión o rechazo a ellas.

En cambio al hacer uso del pensamiento creativo, "los otros" no asumen un rol destacado pues quien crea responde a pulsiones internas de expresión o de búsqueda, sin que, necesariamente, haya otros que provean de "materias" específicas para su actuar¹.

III. Qué se entiende por Creatividad

La aproximación al concepto de creatividad, se hará desde dos fuentes: 1) la que constituyen los estudios realizados en torno a la personalidad creadora y 2) las hipótesis de los eruditos sobre el tema, quienes proponen un conjunto de condiciones o criterios básicos para apreciar la "presencia" de la creatividad.

1. Rasgos de la Personalidad Creadora

Son muchos los autores que plantean las características de quien crea:

- Guilford (1978) destaca las aptitudes de producción divergente las que relaciona con la generación de ideas. Ellas serían fluidez, flexibilidad, capacidad de elaboración. Menciona también las aptitudes de transformación, las que posibilitan la búsqueda de nuevas formas y pautas para lo cual se realizan reinterpretaciones y reorganizaciones de la información. Todo lo cual también implica sensibilidad a los problemas. A diferencia de Guilford,

- Fromm, citado por Curtis (1976) apunta a un conjunto de cuatro capacidades fundamentales no relacionadas con manejo de información: capacidad para quedar perplejo, capacidad de concentración, capacidad para aceptar situaciones conflictivas y disposición para renacer cada día.

54

Por su parte Maslow (1979) estima que la persona creativa es una persona sana, que se autorrealiza. Se caracteriza, además, por un especial tipo de perceptividad, espontánea, ingenua, como la de los niños. Es además expresiva, natural, desinhibida, liberada de los estereotipos y de los clichés. Es persona no-catalogante, abierta a la experiencia, que desarrolla su potencialidad innata sin sacrificarla en aras de la culturización. No teme a lo desconocido ni a lo ambiguo o impreciso. Es también capaz de aceptar el ensayo provisional, incluso el desorden, el caos o la incertidumbre. Tolera las dicotomías o polaridades con facilidad. Posee habilidad para integrar los contrarios. Puede posponer las decisiones. Evidencia menor dependencia de los demás (lo que les permite temerles menos) y por sobre todo, se caracteriza por su intrepidez, valentía, perspicacia, capacidad de integración y por la aprobación y aceptación de su yo.

- Para Rogers (1982) una de las condiciones internas para la creatividad constructiva es la apertura a la experiencia, la "extensionalidad", entendiéndose por ésta a la cualidad que se opone a la actitud psicológica de defensa, con la cual el ser humano impide el acceso a la conciencia de ciertas experiencias que estima amenazantes, o las acepta en forma distorsionada. Ella significa "falta de rigidez, permeabilidad a los límites de los conceptos, creencias, percepciones e hipótesis, posibilidad de admitir la ambigüedad donde quiera que ésta exista, capacidad de recibir información contradictoria sin sentirse impulsada a poner fin a la situación" (p. 306). Agrega que la condición fundamental de la persona creativa sería el constituirse en un "foco de evaluación interno", esto es que los juicios evaluativos en cuanto al quehacer personal residan en el propio individuo. Esto no significa que ignore el juicio de los otros sino que la base de su evaluación radica en sí

mismo. También destaca la capacidad para jugar con elementos y conceptos (ideas, colores, formas, relaciones), dar nuevas formas a combinaciones; aventurar hipótesis; expresar lo ridículo, etc.

Agrega Rogers (1979), que la persona creadora es para él una persona autorrealizada, confiada en su capacidad para establecer nuevas relaciones con su medio, original y singular. No es un conformista, sino que es apta para sobrevivir en condiciones ambientales cambiantes.

- John Kord Lagemann, coautor con Guilford (1978) estima que los rasgos más significativos de la personalidad creadora serían la curiosidad, manifestada a través de distintas acciones: la flexibilidad, expresada como la capacidad de generar ideas; la sensibilidad, entendida como el visualizar lagunas en la información, percibir las contradicciones, etc.; la capacidad de redefinición, que implica percibir significados ocultos en manifestaciones que otros no captan, descubrir usos nuevos para objetos conocidos, visualizar nuevas conexiones entre elementos; la conciencia de sí mismo, que posibilita orientarse y manejarse de acuerdo al criterio propio; la originalidad, que conlleva el expresarse de manera poco común, con un estilo propio; la capacidad de percepción que implica acceder con facilidad a otros niveles mentales que algunas personas no logran.

- Para Torrance (1970) las capacidades intervinientes en la creatividad son "la sensibilidad a los problemas, la fluidez (capacidad de producir ideas que no pertenezcan a los caminos trillados), la elaboración (capacidad de completar los detalles) y la redefinición (capacidad de definir o percibir de manera diferente de la manera usual, establecida o prevista, etc.)" (pág. 11).

55

3. Condiciones de la creatividad

a. Conectividad

Dado que el hombre no puede dar existencia a algo de la nada, su única posibilidad de crear depende de las diferentes relaciones que pueda establecer entre elementos ya creados. Así que, para que se produzca la creatividad es necesaria la presencia de actividades combinatorias: debe ser posible relacionar hechos, elementos, ideas en general.

En el proceso creador se trata de situar los objetos o asuntos en una perspectiva distinta a la que tenían, de establecer nuevas relaciones entre los diferentes componentes que la integran, relaciones que no equivalen a la adición de las partes conectadas, sino que conlleva a constituir un todo único, integrado; nuevo.

Esto implica que las relaciones que se establecen entre los elementos o partes no son inferenciales o causales, sino que se caracterizan por ser metafóricas. Si bien la combinación de elementos responde a una nueva relación que se establece, ésta es en el hecho una recombinación de los componentes conectados. Esto permite sostener que la persona creadora no sólo tiene la capacidad de combinar

elementos desde una nueva perspectiva relacional, sino que también posee la capacidad para transferir combinaciones que no existían antes, un poder de transferencia de procesos intelectuales desde un sistema formal a otro: el de enfocar la vida metafóricamente.

El rol del área de la conectividad se traduce en propiciar objetivos conducentes a la actividad combinatoria, a establecer nuevas relaciones entre personas, objetos, situaciones, fenómenos, desde un primer nivel de percepción de sus semejanzas y diferencias hasta la obtención de estructuras relacionales nuevas, producto de la nueva combinación emergida.

b. Originalidad

Todo resultado de un proceso creativo asume la condición de originalidad. Lo original apunta a la singularidad; es decir, alude a una forma de ser única e irrepetible.

Las características de la originalidad son: novedad, impredecibilidad, unicidad, sorpresa.

La "novedad" hace referencia a algo que no se había dado antes, algo poco frecuente, fresco o reciente.

El niño crea cuando estructura sus percepciones de una manera nueva o cuando es capaz de establecer nuevas relaciones entre los estímulos. Todos los autores que estudian este problema (Rogers, Mc Kellar, Murray - entre otros -) estiman que la novedad es una característica imprescindible de la originalidad.

También la originalidad implica "impredecibilidad". Esto significa la ausencia de relaciones causales entre lo creado y las situaciones ambientales. Dicho de otro modo: lo que se crea no es la causa del estado de cosas del mundo real. Creatividad y causa son incompatibles.

Por otra parte la originalidad significa que lo que se crea es "único", irrepetible, esto es, alude a una condición de unicidad, de irrepetibilidad del objeto creado. Lo original no tiene comparación, no es ejemplificable.

Incorporada a la originalidad hay también una dosis de "sorpresa". Esta característica se refiere al efecto psicológico que tienen en el espectador, de que algo nuevo se ha producido y se constituye -de hecho- en la prueba de que algo es original.

Sobre la base de la originalidad se postulan objetivos tendientes - entre otros - al respeto de las diferencias individuales. Esto es, a considerar a cada persona con sus características de ser singular. Nadie es igual a otro. Es importante que el niño tenga la oportunidad de percibir y sentir las cosas a su manera, para que pueda expresarlas con su sello personal. Así, se favorece desde el usar el estilo personal

en el darse cuenta del mundo circundante, además de desarrollar el pensamiento divergente y la búsqueda de diferenciarse de los demás en su quehacer diario, hasta el intentar una expresión individual imaginativa, posibilitando incluso el incursionar en el mundo de la fantasía.

c. Receptividad

Se refiere a las características que posibilitan el que una persona transite desde el estado en que se encuentra hasta llegar a situaciones futuras, situaciones que en ese primer momento sólo representaban posibilidades y que -como tales- eran indeterminadas. El desarrollo de estas características personales puede facilitarse, entre otras vías, a través de la conformación de un ambiente que estimule la "sensibilidad a los estímulos".

Para efecto de este trabajo se entiende por "sensibilidad a los estímulos" a aquel estado de conciencia que considera las cosas tal como ellas son, en lugar de entenderlas amoldadas a un criterio previo.

La sensibilidad conlleva a la "disposición de actuar". Es la puerta que al abrirse muestra al hombre un mundo amplio y rico para interactuar.

La receptividad es el primer paso en la acción de crear: no se pueden estructurar nuevas relaciones y combinaciones entre lo existente si la persona no se impregna del medio para más adelante responder a él en una forma o con un producto que antes no existía.

La persona creativa es receptiva, abierta al mundo: a las personas, a los objetos, a las situaciones, a los problemas, a la necesidad de verificar, entre otras.

d. No racionalidad

Implica aceptar la existencia de procesos o niveles no concientes en el proceso de crear. Esta no racionalidad es la responsable de la elaboración inconsciente de metáforas, propiciando la fusión de diferentes elementos -incluso de aquellos que no guardan relación entre sí- para devenir en un todo nuevo. El principio que la explica es la categoría de "causalidad", es decir, lo que hace que la respuesta encontrada signifique una transformación, una innovación, una creación, es la "mente inconsciente".

Los autores que conciben la creatividad como un proceso (Wallas, Poincare, Hadamard) entre otros, y aquéllos que la visualizan como un estilo de pensamiento, asignan un rol preponderante a la no racionalidad en el acto de crear. Identifican etapas o secuencias tales como *incubación, iluminación, inspiración, descubrimiento*, como aquellos momentos claves para la elaboración de las respuestas aceptadas como válidas y pertinentes. Cabe reiterar que las respuestas no son provocadas por hechos, factores, o fenómenos externos sino por el dinamismo,

complejidad y riqueza de la mente inconsciente. Esta característica es aceptada incluso por autores no adeptos al psicoanálisis. Por su parte, aquéllos que interpretan la creatividad como intercambio de energía entre estratos verticales de los sistemas psicológicos, destacan los aportes del inconsciente como el movimiento, la fuerza, la imaginación, la ambigüedad, el conflicto, la conectividad.

Funcionar metafóricamente está en la naturaleza de los procesos o niveles inconscientes. La naturalidad, carencia de esfuerzo, la sensación de *estar poseído*, se explicarían por el carácter no racional de la creatividad.

e. Autorrealización

Según Maslow la creatividad es la característica universal de las personas que se autorrealizan: es esencia de la naturaleza humana. Conlleva un cambio fundamental en la estructura de la personalidad. La conducta humana se explica por numerosos cambios de energía, pero sólo los que se evidencian en la realización de potenciales personales conducen a actos creativos por lo que se estima que el acto de crear implica una autoformación.

58 El principio que explica la autorrealización es la categoría del cambio. El dinamismo de la personalidad posibilita la construcción de la experiencia al mismo tiempo que actúa como agente que le da unidad al proceso de interacción con el medio y consigo mismo.

Existen fuertes vínculos entre el acto de crear y la motivación. Podría decirse que ésta última representa las urgencias y necesidades del ser humano. Los motivos integran, y unifican las demandas humanas y, consecuentemente, los objetivos de la conducta.

La motivación con búsqueda de una meta, es decir, el objetivo de la vida y su origen motivacional representa el nexo entre creatividad y autorrealización: la personalidad se transforma a sí misma en el proceso de lograr la meta de un desarrollo.

IV. Qué se entiende por Pensamiento Crítico

Es un modo de concebir el pensamiento, de examinar lo que se está haciendo al pensar. Implica una forma de enfrentar el ambiente, de resolver problemas, de usar la experiencia puesto que la competencia cognoscitiva indica una capacidad para criticar la calidad del pensamiento y la conducta.

Caracterizado por su complejidad, implica el manejo previo de informaciones, teorías y experiencias que permitan establecer juicios de relación y desarrollar habilidades evaluativas. Conlleva, además el desarrollo de la capacidad de análisis, y de la habilidad intelectual para elaborar y/o seleccionar argumentos pertinentes a la situación en estudio. Guarda directa relación con el desarrollo del pensamien-

to lógico, con toda la riqueza que este tiene: posibilidades de inferir, reestructurar, hipotetizar, desarrollar consecuencias, avizorar alternativas, tomar decisiones, entre otras actividades.

Lo crítico propiamente tal es decidir si se acepta o se rechaza lo que diga o haga alguien, lo que implica conocer el tema. Para criticar o justificar una acción se requiere de un marco de referencia, de un fundamento que enlace la acción con las finalidades que se declara querer alcanzar.

La crítica es un examen previo de las bases del conocimiento y de la acción, de los fundamentos racionales de las creencias últimas. Una crítica severa es una muestra de pensamiento profundo.

El Pensamiento crítico como habilidad cognoscitiva

En la literatura cognitiva se le considera como un conjunto de mecanismos para "pensar mejor" (recolectar, interpretar, evaluar, y seleccionar información con el propósito de hacer decisiones informadas" (Perkins, 1987). Otros, como Paul (1995) la definen como "un tipo de pensamiento autodirigido que busca fundamentar el conocimiento, cuestionando la forma en que es asimilado en la estructura cognitiva tomando como base la consideración de los puntos de vista de los demás para incorporarlos a nuestra forma de pensar". Sostiene, además, que, "para pensar críticamente se requiere del soporte lógico y racional de nuestros pensamientos". Propone la discusión socrática como estrategia para estimular el desarrollo de este tipo de pensamiento en la escuela. Estima que la discusión socrática estimula la capacidad de evaluar del sujeto.

59

V. Renovación del Saber

Hacia el final de la segunda década del siglo XX, las normas que caracterizaban el siglo XIX fueron desafiadas desde diferentes planos. En Artes Visuales, Picasso, Braque y sus contemporáneos demostraron que la representación fidedigna no era esencial en las artes creando un género donde dominaban los aspectos formales: establecieron un arte abstracto. Stravinsky y Schönberg arremetieron contra los supuestos de una tonalidad única y de una base rítmica simple. Stravinsky adhirió a las pulsaciones rítmicas primitivas complejas y la politonalidad, y Schönberg creó su propia aproximación cerebral y dodecafónica a la composición. Elliot, Joyce y Wolf lideraron rebeliones similares contra el verso y las formas narrativas clásicas. Martha Graham, Isidora Duncan y Balanchine rechazaron las formas clásicas del ballet, generando un enfoque diferente, el ballet moderno. Freud, el neurólogo convertido en psicólogo, creó un campo nuevo de estudio a través de la síntesis de varias perspectivas científicas y enfoques clínicos que había llegado a dominar. Einstein, el físico, dio un vuelco a los supuestos de esa disciplina planteando revolucionarias reconceptualizaciones en cuanto al tiempo, el espacio y la luz.

Para mayor abundamiento, Gandhi, el guerrero pacífico de fines de siglo, lidera un movimiento rebelde que usa armas no convencionales para defender la independencia de su país. En una era en que la sociedad había vivido dos guerras mundiales convencionales y enfrentaba una guerra fría que involucró un número considerable de países afectados, desarrolló estrategias de alto impacto totalmente opuestas a las aceptadas como válidas. Una rebelión semejante organizó Martin Luther King por los derechos civiles del pueblo negro en los Estados Unidos.

De acuerdo a Gardner, (1993) estos personajes son los creadores de la era moderna, junto a otras personalidades. Cada uno de ellos representa un destacado ejemplo en su quehacer. Conocer sus vidas no sólo nos aporta antecedentes en cuanto a ellos mismos, sino también nos ayuda a entender lo que se ha conocido como "modernidad", tiempo que les vio crecer y al cual ellos ayudaron a definir.

Creatividad y pensamiento crítico representan la fórmula para REINVENTAR EL SABER HUMANO en la sociedad global. No toda la creatividad surge como respuesta al pensamiento crítico. Ni todo el pensamiento crítico deviene en una producción creativa. A veces sucede todo lo contrario. No obstante, pueden llegar a complementarse con efectos significativos para la humanidad.

60 Aquellos comportamientos que devienen en cambios y/o búsqueda de nuevas respuestas sobre la base de actividades de rechazo a posturas establecidas, o de introducción de otras, implican el apoyo que creatividad y pensamiento crítico se ofrecen mutuamente o asumen en forma independiente en el proceso de búsqueda del desarrollo de la ciencia, el arte, la tecnología y la filosofía.

Si, por una parte, la renovación del saber condiciona, en gran medida, el bienestar de la humanidad y, por otra, guarda una relación directa con la creatividad y el pensamiento crítico, entonces todo lo expuesto anteriormente conlleva la necesidad de tomar conciencia en cuanto a la importancia de estimular estos dos tipos de pensamiento (analógico y crítico) en las nuevas generaciones. La responsabilidad de esta tarea cae, en manos de la educación.

Al respecto, caben preguntas tales como ¿ha asumido *de hecho* la educación un rol de liderazgo en relación a este problema?, ¿tiene metas claras al respecto?, ¿ha formado o está formando profesionales que sirvan de mediadores a sus estudiantes para que desarrollen estos tipos de pensamientos?

Es evidente que en *alguna* medida *algunos* establecimientos educacionales sobre la base del trabajo de *algunos* educadores están favoreciendo el desarrollo de estos tipos de pensamiento en sus estudiantes. No obstante, hay que reconocer que una gran mayoría de ellos no están recibiendo el apoyo que necesitan en este sentido.

VI. Implicancias Educativas

Al situar el problema del desarrollo del pensamiento en las nuevas generaciones, en el contexto país, emergen variadas implicaciones educativas a considerar, entre ellas las referidas al tipo de currículum, y la evaluación.

En relación al *tipo de currículum* interesa destacar el tipo de modelo de concreción curricular al cual se adscriben los docentes.

En su artículo "Cambio y Difusión Curricular", M. Silva comenta que en el sistema escolar chileno pueden identificarse dos modelos de organización de la enseñanza y el aprendizaje a) el modelo de producto y b) el modelo de proceso. El primero se basa en la planificación lineal de Tyler y fue instalado en el país con la Reforma Educacional de 1966. Se caracteriza por la formulación de objetivos bidimensionales que identifican el comportamiento al que el alumno debe acceder a través de diversas actividades de aprendizaje que constituyen eventos externos orientados a hacer reaccionar al aprendiente. La evaluación es sumativa y denota el logro del objetivo a través de comportamientos observables y medibles. El modelo de producto se *caracteriza* por constituir un *currículum cerrado* el cual se centra en:

- el logro de los objetivos y actividades de enseñanza y de aprendizaje ya planificadas sin considerar las alternativas que pudieren emerger durante el proceso;
- la aplicación de una teoría conductiva del aprendizaje que implica control del entorno;
- la búsqueda de "la" respuesta correcta sobre la estructura conceptual de la disciplina en estudio, la que conduce a una *producción convergente* del saber;
- el énfasis en el *aprendizaje individual* privilegiando el esfuerzo y desarrollo personal en los saberes y capacidades propuestas en el currículum;
- la secuencia lógica de pasos y etapas planificados para el proceso que constituyen verdaderos *algoritmos de aprendizaje*;
- el carácter de *fuerte enmarcamientos* de la interacción educativa centrada en el docente, el cual es el administrador del conocimiento legitimado.

61

A diferencia del modelo de producto, el modelo de proceso propone *objetivos de competencia*, los cuales están referidos a capacidades que *anteceden a los comportamientos observables y medibles* de aprendizaje. La propuesta es activar aquellas cualidades cognitivas que posibilitan que los conocimientos sean comprensibles, esto es favorecer la articulación de habilidades y saberes que se sostienen mutuamente. En el plano empírico se trata de hacer uso de las experiencias personales y conocimientos previos para responder a las nuevas exigencias produciéndose, al decir de Piaget, situaciones de asimilación y acomodación.

El currículum como proceso conlleva el desarrollo de habilidades, transferibles a contextos múltiples. En una sociedad donde el conocimiento es tan variado y cambiante y se hace obsoleto con rapidez, el desarrollo de habilidades para su búsqueda y acceso, se hace más relevante que el tratar de almacenarlo.

Este modelo se caracteriza por propiciar *un currículo abierto* lo que implica dar cabida a lo emergente y no sólo a lo esperado. Se respeta y considera la potencialidad de otros aprendizajes no visualizados al comienzo del proceso. Esto le da flexibilidad y amplitud a sus horizontes.

Está basado en una *teoría cognitiva de aprendizaje* que enfatiza los procesos internos previos a las conductas observables y que, según Silva (2001) "habilitan en el control de los fenómenos de selección, organización, clasificación, evaluación y transferencia de informaciones y conocimientos". (pág. 111).

Estimula una *producción divergente* la que, al decir de Guilford implica que una pregunta puede tener múltiples respuestas y no circunscribirse a sólo una como "la correcta".

Posee también una característica *heurística* la que implica el desarrollo de la creatividad y la imaginación dando cabida también a sus experiencias previas y a su intuición.

En este modelo se destaca también el *aprendizaje social* concebido como un conjunto de interacciones del aprendiente con sus pares y educadores. El grupo y el medio social implican espacios que amplían y flexibilizan el desarrollo obtenido por sí mismo. Los aprendizajes se enriquecen y se afianzan.

62 Por otra parte, al estar este modelo interesado en la búsqueda de la información en diferentes y numerosos ámbitos, no ejerce un control estricto sobre la información por lo que, a diferencia del modelo de producto, su *enmarcamiento es débil*.

En lugar de constituir la formulación de comportamientos deseados, los objetivos en este currículo pasan a ser descripciones respecto a situaciones que el estudiante debe enfrentar y que ponen a prueba su capacidad de organización, de dar una estructura coherente a las relaciones que se logre establecer con la información recibida y el bagaje de experiencias; de descubrir y resolver las posibles lagunas en la información; de cuestionarse y cuestionar, entre otras posibles situaciones.

También en relación al problema de la evaluación se pueden advertir modelos evaluativos de producto y de procesos.

Los primeros son los más usados y han cumplido un rol importante en la Evaluación Educativa. Como su nombre lo indica se trata de valorar el resultado del proceso de enseñanza y de aprendizaje cuyos logros han sido expresados generalmente a través de objetivos bidimensionales u operacionales. Para recabar la información pertinente a los logros propuestos se usan discrecionalmente los procedimientos de observación, de autoinforme y de prueba, cada uno de ellos con sus respectivos instrumentos tales como: pautas, escalas, listas de cotejo, registro anecdótico; cédulas de entrevista, cuestionarios, inventarios; pruebas y tests elaborados por los maestros y por expertos. A todo lo anterior se han agregado

otras estrategias evaluativas que han dinamizado el rol del estudiante tales como, elaboración de informes, microinvestigaciones, exposiciones, solución de tareas y problemas, seminarios, elaboración de proyectos, entre otras.

La evaluación de producto del momento actual es el resultado de un persistente y calificado estudio por parte de los especialistas y ha revelado ser un importante y valioso apoyo al quehacer educativo escolar y académico.

La evaluación de proceso intenta responder a los cambios experimentados en el currículo y en el planteamiento de objetivos, los que enfatizan fuertemente el rol de los procesos cognitivos previos y necesarios a los logros programados y, sin los cuales esos resultados esperados no podrían producirse. La evaluación, entonces, cambia su centro de preocupación desde la conducta reveladora de un aprendizaje específico, a las estructuras cognitivas de relaciones que se van gestando en la medida que el estudiante avanza en su proceso de aprendizaje y que, guardan una estrecha relación con sus experiencias previas.

Las estrategias evaluativas más representativas de este enfoque son los mapas conceptuales, la técnica UVE, la entrevista clínica y los portafolios. Lo que más se ha trabajado en Chile son los mapas conceptuales los que, en muchas ocasiones, se confunden con diagramas de flujo, organigramas conceptuales o cuadros sinópticos clasificativos.

De los currícula y evaluaciones descritos el que más responde a las características necesarias al desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico es el currículo y la evaluación como proceso. Un punto de partida para configurar acciones de enseñanza y de aprendizaje sobre ellos podría ser la percepción de las múltiples posibilidades de formulación de objetivos que ofrece la combinación de sus rasgos más notables, como es el caso del cuadro que se presenta a continuación.

63

Formulación de objetivos sobre creatividad

| Proceso \ Rasgos | Fluidez | Flexibilidad | Tolerancia a la ambigüedad | Voluntad de obra |
|-------------------------|---------|--------------|----------------------------|------------------|
| Receptividad (apertura) | | | | |
| Conectividad | | | | |
| Autorrealización | | | | |

Para efectos de este ejemplo, las líneas horizontales representan diferentes "momentos" del proceso creador, mientras que las verticales están referidas a algunos rasgos de la personalidad creadora. Cada uno de los casilleros que se produce posibilita la formulación de diversos objetivos cautelando la combinación de cada concepto con todos los demás.

Del mismo modo se pueden visualizar objetivos conducentes al desarrollo del pensamiento crítico tomando como referencia, por una parte, la disposición a

reflexionar, el manejo en profundidad de la información básica, la coherencia en las ideas, y, por otra, la capacidad de análisis, de elaborar argumentos, la autoaceptación como fuente válida de juicio.

Sin lugar a dudas que estas no son las únicas formas de iniciar el abordaje al problema del desarrollo del pensamiento analógico y/o crítico, como tampoco son los únicos referentes a usar, cada educador, tendrá que buscar su propio camino. Lo presentado sólo pretende sensibilizar a la necesidad de asumir la responsabilidad de buscar formas y vías para asumir la tarea y destacar su factibilidad.

El problema requiere mayor y constante reflexión por parte de los educadores y disposición para nuevos y variados intentos.

Notas

¹ No debe confundirse esta situación con la aplicación de estrategias favorecedoras de la creatividad por parte del maestro (a), pues lo que hace es gatillar la posibilidad de metaforización por parte del alumno lo que no implica ofrecer el contenido específico para el pensar.

Bibliografía

- 64
- | | |
|---------------------------------|---|
| Corales, J. | <i>La Gestión Creativa</i> , Paraninfo, Madrid, 1991 |
| Coleman, Daniel | <i>La Inteligencia Emocional</i> , Javier Vergara Editor, Madrid, 1996 |
| Curtis, J., Demos, G., Torrance | <i>Implicaciones Educativas de la Creatividad</i> . Anaya S.A., 1976 |
| De Bono, Edward | <i>El Pensamiento Lateral</i> , Paidós, Barcelona, 1991 |
| Gardner, Howard | <i>Mentes Creativas</i> . Paidós, Barcelona, 1993 |
| Guilford, I. P y otros | <i>Creatividad y Educación</i> , Paidós, Buenos Aires, 1978 |
| López, J., Mena, I. | <i>Las Ovejas y el Infinito</i> , López y Mena Edic, C.P.U., Santiago, 1992 |
| López P., Ricardo | <i>Prontuario de la Creatividad</i> , Universidad Educare, Bravo y Allende, Editores, Santiago, 1999 |
| Maslow, Abraham | <i>La Personalidad Creadora</i> , Kairós, Barcelona, 1987 |
| Moreira, M. | "Aprendizaje significativo, cambio conceptual y estrategias facilitadoras". En XI Jornadas Nacionales de la Evaluación en Educación Superior. Valparaíso, 1967, pp. 23-60 |
| Novaes, M.H. | <i>Psicología de la Aptitud Creadora</i> , Kapelusz, Buenos Aires, 1973 |
| Rogers, C. | <i>El Proceso de Convertirse en Persona</i> , Paidós, Buenos Aires, 1973 |
| Torrance y Myers | <i>La Enseñanza Creativa</i> , Santillana, Madrid, 1976. |

◆◆◆
Dina Alarcón Quezada.
Magíster en Educación, Universidad de Chile
Profesora Titular. Programa de Magíster en Educación, Universidad de Chile. Especialista en Creatividad y Evaluación Educativa.