

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

García Zuluaga, J. A., & Loaiza Zuluaga, Y. (2026). La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva del pensamiento creativo. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Horizontes educativos en ciencias, diversidad, sociedad y tecnología* (pp. 209-229). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765337.13>

Capítulo 13.

La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva del pensamiento creativo¹

Jessica Alejandra García Zuluaga*

Yasaldez Loaiza Zuluaga**

¹ Capítulo derivado de la tesis doctoral titulada “El pensamiento creativo en la enseñanza de las ciencias sociales a través de los problemas sociales en básica primaria”, presentada en la Universidad Tecnológica de Pereira. Fecha de inicio: febrero de 2020. Fecha de terminación: diciembre de 2024.

* Magíster en Educación; estudiante del Doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira, docente titular de la Institución Educativa Liceo de Occidente de La Celia, Risaralda, Colombia. Correo electrónico: jealgarcia@utp.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5578-0767>

** Doctor en Educación, director del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, docente titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Caldas; Manizales, Caldas, Colombia. Correo electrónico: yasaldez@ucaldas.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4215-2267>

Introducción

El propósito de este capítulo es comprender e interpretar cómo una docente de ciencias sociales, desde su práctica pedagógica en básica primaria, integra los problemas sociales en el aula para favorecer la estimulación del pensamiento creativo en sus estudiantes. Para esto, se adopta una perspectiva desde la fenomenología-hermenéutica con enfoque cualitativo, que recurre al uso de las narrativas autobiográficas como herramienta de reflexión crítica sobre la propia experiencia docente. Esta metodología permite explorar los significados que la maestra atribuye a sus acciones educativas, visibilizando los vínculos entre la enseñanza de las ciencias sociales, la intencionalidad didáctica y la estimulación del pensamiento creativo como un proceso formativo integral que trasciende de la transmisión de contenidos.

Uno de los fines fundamentales de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación de ciudadanos críticos, creativos, innovadores, emocionalmente conscientes y con sentido democrático. Esta finalidad se inscribe en el marco de los desafíos que impone la transformación constante de las dinámicas sociales, culturales, políticas y tecnológicas del siglo XXI, lo que convierte a la educación en un agente clave para el cambio social. En este contexto, las ciencias sociales buscan estimular el pensamiento creativo como una herramienta para que los estudiantes comprendan las problemáticas de su entorno y propongan soluciones originales y contextualizadas (Mejía & Massani, 2019).

No obstante, este proceso de transformación educativa ha sido complejo y desigual, en gran medida debido a las brechas existentes en el sistema educativo nacional. Por esto, se hace un llamado a los docentes de ciencias sociales para que reflexionen de manera crítica sobre sus prácticas pedagógicas y fortalezcan sus estrategias de intervención, tal como lo sugieren autores e investigadores como Santisteban (2019), Pagès (1994), Ocampo y Valencia (2019), Jiménez y Felices de la Fuente (2018), y Pantoja (2017). Estimular el pensamiento creativo desde el aula de clase posibilita la comprensión crítica de la realidad y la formulación de propuestas transformadoras, retomando lo expuesto por autores como Ocampo y Valencia (2019), y Gutiérrez y Arana (2014).

Desde esta óptica, se plantea el desafío de visibilizar y potenciar el pensamiento creativo mediante la enseñanza de las ciencias sociales, utilizando estrategias didácticas fundamentadas en la teoría constructivista, como lo proponen Tosar (2015) y García (1998). Dicha teoría promueve un aprendizaje colaborativo a partir del análisis

de la realidad social y de situaciones socialmente relevantes (Pagès, 1994). Además, se destaca la importancia de fortalecer una conciencia democrática y participativa, que habilite a los estudiantes para la toma de decisiones y la resolución de conflictos sociales (González & Santisteban, 2011).

Este panorama, refleja una inquietud por identificar estrategias didácticas pertinentes, dentro de las múltiples que ofrece la enseñanza de las ciencias sociales, que permiten fomentar el pensamiento creativo en estudiantes de educación primaria. En esta etapa escolar, donde se consolidan las bases del pensamiento crítico y creativo, así como también la comprensión del entorno social, resulta fundamental implementar prácticas pedagógicas que favorezcan la autonomía intelectual, la curiosidad y la capacidad de imaginar nuevas posibilidades de transformación de la realidad. Investigadores como Valero (2019), Aguilera (2017), Pagès y Santisteban (2011), y Caldarola (2005), argumentan la necesidad de que el profesorado sea consciente del impacto de su labor pedagógica en el desarrollo creativo del estudiantado. En este sentido, las estrategias deben promover la argumentación, el debate, la formulación de preguntas críticas y el análisis de la realidad, partiendo tanto de hechos históricos como de problemáticas contemporáneas, con una proyección hacia el futuro (Gutiérrez & Arana, 2014; Santisteban, 2009).

Por este motivo, se incentiva a los docentes a trabajar a partir de la metodología de problemas socialmente relevantes (Torrego & Negro, 2012) o cuestiones socialmente vivas, el estudio de caso desde un contexto social cercano como lo proponen Pagès y Santisteban (2014), Evans y Saxe (1996), en sus investigaciones. Estos estudios concluyen que al implementar esta metodología en el aula de clase se permite a los estudiantes conocer la realidad social de su contexto y vincular el entorno social con la escuela, promoviendo con ello los saberes escolares y dando un mayor sentido a los aprendizajes construidos en la escuela.

Investigadores como Rico (2020), Lucas y Spencer (2017), y Celorrio (2003) revelan que el pensamiento creativo es una competencia que los niños y jóvenes de hoy necesitan estimular desde la escuela, con el propósito de prepararlos para el futuro tecnológico, cultural, laboral y social que les aguarda. Por ende, las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, según Benejam (2002), deben estar encaminadas hacia la formación de ciudadanos informados, con una amplia capacidad para analizar, interpretar y argumentar los fenómenos sociales, ideológicos, políticos y culturales.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, surge el siguiente interrogante: ¿qué sentido le atribuye una docente de ciencias sociales a su práctica pedagógica en relación con la estimulación del pensamiento creativo a través de la enseñanza de los problemas sociales en el grado 3° de básica primaria?

Para responder a esta cuestión, investigaciones como las de Rico (2020), Mejía et al. (2019), y Borjas y De la Peña (2011) han determinado que el pensamiento creativo está ausente en la enseñanza de las ciencias sociales. Carencia que se ve reflejada en los objetivos didácticos, la metodología y la evaluación. Esta situación se debe a la falta de claridad en las políticas educativas que orientan la incorporación del pensamiento creativo en el aula de clase (Landau, 1987; De la Torre, 2009).

De este modo, se evidencia la importancia de integrar el pensamiento creativo en el contexto educativo como una herramienta fundamental para el desarrollo de las competencias propias del siglo XXI. Sin embargo, investigaciones como las De Souza y Da Silva (2021), y Newton y Newton (2016) destacan la escasa presencia de este tipo de pensamiento en las aulas, atribuida, en gran parte a concepciones pedagógicas tradicionales; las cuales son compartidas por algunos docentes, directivos y padres de familia, quienes asocian el pensamiento creativo como algo exclusivo de la enseñanza del preescolar o en función de las artes, generando con ello limitaciones para su implementación en otras áreas del conocimiento como las ciencias sociales.

Los factores mencionados anteriormente, según Mejía et al. (2019), Tosar (2015), y Quintana (2005), pueden atribuirse a la escasa formación de los docentes en pensamiento creativo (De Cassia et al., 2021). Esto se evidencia en la limitada libertad que se tiene en las aulas de clase para pensar, crear, analizar, reflexionar, generar preguntas y buscar soluciones a los problemas; situación presentada como fruto del arraigo tradicionalista y censurativo que aún prevalece en el sistema educativo actual (Romero, 2000; Hernández-Torrano, 2020; Mejía et al., 2019; Cárdenas, 2018; Rahman, 2017).

Al respecto, Valero (2019), y Mejía et al. (2019), justifican que dicha situación es generada por los múltiples objetivos a los cuales debe responder la escuela del siglo XXI, en la cual erróneamente se le ha dado prioridad a la escritura, la lógica y la gramática, dejando a un lado la estimulación de otros tipos de pensamientos y habilidades.

Los argumentos previamente descritos evidencian la existencia de un vacío dentro del contexto educativo en cuanto a la estimulación del pensamiento creativo. Además, investigaciones como las de Marín (2020), López (2017), y Angulo y Avila (2010), señalan

que el pensamiento creativo no solo se estimula en la escuela, sino en todas las actividades sociales, culturales y familiares del estudiante; evidenciando que la escuela, la familia y la sociedad deben trabajar mancomunadamente para estimular el pensamiento creativo, como lo sostienen Barba et al. (2019), y González et al. (2019).

Por esta razón, surge el interés de integrar el pensamiento creativo en la enseñanza de las ciencias sociales mediante el uso de problemas sociales como estrategia didáctica para intervenir en el aula. Esta metodología no solo facilita la comprensión de la realidad social, sino que también promueve el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los estudiantes. Al abordar problemas sociales relevantes, los estudiantes pueden conectar el contenido académico con su entorno, lo que aumenta la relevancia y el significado de su aprendizaje; así como también contribuir a la formación de ciudadanos informados y comprometidos, capaces de analizar y reflexionar sobre las dinámicas sociales, políticas y culturales de su comunidad.

Metodología

Campo investigativo del pensamiento creativo y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales

El diseño metodológico de esta investigación se sustentó en la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2016; Heidegger, 2003; Gadamer, 2006; Ricoeur, 2005), abordando la práctica profesional de la investigadora como punto de partida para explorar, describir y comprender su realidad educativa desde una mirada vivencial e introspectiva. Este enfoque permitió adentrarse en la experiencia vivida, revelando emociones, ideologías, sentimientos, razonamientos y perspectivas que emergen en torno a la estimulación del pensamiento creativo en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales. A través del lente interpretativo y reflexivo propuesto por autores como Creswell (2014), Walker (1986), Hauge (2021), Denzin y Lincoln (2015), Moriña (2016), Contreras y Pérez (2010), así como Pinnegar y Hamilton (2009), fue posible construir un análisis riguroso y contextualizado que da cuenta de las complejidades, tensiones y significado que configuran la práctica docente, entendida como una acción situada, ética y comprometida con las transformaciones educativas contemporáneas.

Por lo tanto, la unidad de trabajo fue la docente de Ciencias Sociales de básica primaria en una institución educativa pública de Colombia (Simons, 2009; Institución Educativa Liceo de Occidente [IELO], 2022; Rodríguez, 2020). De acuerdo con la naturaleza de la propuesta, se implementó la narrativa autobiográfica para la recolección de información (Deslauriers, 1991; Fernández, 2012; Mertens, 2010; Goodson, 2004; Mallimaci & Giménez, 2009). La investigadora asumió la función de recolectar e interpretar los datos a través de su propio trabajo en la enseñanza de las ciencias sociales en su aula de clase con los estudiantes de 3°.

Para la recopilación de los datos, el proceso se estructuró en torno a sesiones de trabajo previamente etiquetadas, cada una centrada en los elementos clave del pensamiento creativo y los problemas sociales como categorías de interés investigativo. Esta organización permitió una sistematización rigurosa del corpus documental, facilitando el abordaje reflexivo de la información recogida. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido con el propósito de identificar, promover, organizar, describir, categorizar, conceptualizar, interpretar y relacionar los datos que emergieron durante la experiencia pedagógica. Este análisis se orientó a comprender cómo se estimula el pensamiento creativo a través de la enseñanza de las ciencias sociales, mediante el abordaje de problemáticas sociales significativas para el contexto de los estudiantes (Rodríguez, 2020; Landin & Sánchez, 2019; Moriña, 2016; Contreras & Pérez, 2010; Blanco, 2011; Larrosa, 1995; Bisquerra, 2004; Deslauriers, 1991; Glaser & Strauss, 1967).

Ahora bien, para el análisis de la información se empleó la técnica de codificación propia de la Teoría Fundamentada, apoyada por el uso del Software Atlas.ti (Restrepo-Ochoa, 2013). En la etapa de codificación abierta, se identificaron y etiquetaron conceptos y categorías vinculadas a los constructos de pensamiento creativo y problemáticas sociales. Esta fase permitió fragmentar los datos en unidades significativas, facilitando la detección de patrones, similitudes y temas recurrentes.

Posteriormente, en la fase de codificación axial, se establecieron vínculos entre las categorías y las subcategorías previamente reconocidas, lo que posibilitó visibilizar relaciones de dependencia e interconexión entre los diversos elementos del estudio. Finalmente, la codificación selectiva integró el conjunto de categorías emergentes en torno a una categoría central, permitiendo así una comprensión teórica más profunda. Este proceso culminó en la identificación de una categoría integradora que articuló el pensamiento creativo con los problemas sociales, favoreciendo un análisis comprensivo y sistémico del fenómeno estudiado (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017).

Para fortalecer la validez interpretativa y la riqueza del análisis, se recurrió a la triangulación metodológica, mediante la combinación de distintas técnicas de recolección de información: entrevistas semiestructuradas, narrativas autobiográficas y análisis documental. Esta estrategia permitió corroborar los hallazgos desde diferentes fuentes, lo que incrementó la solidez y la amplitud de la comprensión del fenómeno abordado.

Ahora bien, considerando la triangulación, fue posible contrastar y validar los datos obtenidos, reduciendo posibles sesgos e incrementando la credibilidad de los resultados. La integración de múltiples perspectivas permitió una interpretación con mayor profundidad, comprensión y matiz de cómo la docente de ciencias sociales promueve el pensamiento creativo por medio del abordaje de problemáticas sociales en el aula de clase (Creswell & Poth, 2018; Seidman, 2013).

En términos éticos, se garantizó el respeto por la confidencialidad, el anonimato y el consentimiento informado de todos los participantes. Este procedimiento incluyó una explicación clara sobre los objetivos de estudio, los métodos a emplear, así como los posibles riesgos y beneficios. Se aseguró que cada participante comprendiera plenamente esta información antes de otorgar su consentimiento y se enfatizó en su derecho a abandonar el estudio en cualquier momento sin consecuencia alguna, promoviendo así un ambiente de confianza y respeto por la autonomía individual (American Psychological Association, 2020).

En adición, la utilización del software Atlas.ti versión 24 permitió una gestión eficiente y sistemática de los datos, mejorando la trazabilidad y fiabilidad del proceso de codificación. Esta herramienta facilitó la organización de grandes volúmenes de información cualitativa, favoreciendo la identificación de patrones emergentes y contribuyendo a la solidez del análisis. No obstante, una limitación potencial del estudio radica en la subjetividad inherente al enfoque cualitativo, la cual puede influir en la interpretación de los hallazgos. Para mitigar este riesgo, se adoptaron estrategias de validación como la triangulación de fuentes, la revisión de pares y el uso riguroso del software Atlas. Ti, con el fin de garantizar la credibilidad, transparencia y rigor metodológico (Lincoln & Guba, 1985).

Una reconstrucción del pensamiento creativo y los problemas sociales desde la enseñanza de las ciencias sociales.

Para entender e interpretar en profundidad el enfoque investigativo que orienta el presente trabajo, es necesario considerar los objetos fundamentales de la enseñanza de las ciencias sociales. Esta disciplina tiene como propósito guiar al estudiante en el conocimiento crítico de la realidad social de su comunidad; así como su transformación consciente y el fortalecimiento de los procesos democráticos. En este marco, se busca formar sujetos capaces de pensar con autonomía, analizar de manera rigurosa, cuestionar los hechos, elaborar juicios críticos, reflexionar sobre su entorno y diseñar soluciones creativas frente a los desafíos sociales que enfrentan.

Para alcanzar dicha finalidad, la enseñanza de las ciencias sociales se orienta al desarrollo del pensamiento social, crítico y creativo, como herramienta esencial para la comprensión del mundo y la participación *activa* en su mejora. En esta línea, Benejam (2002), junto con Santisteban y Pagès (2011), afirman que el objetivo central de esta área radica en formar ciudadanos con pensamiento complejo, capaces de interpretar su contexto desde diversas miradas y con una actitud positiva frente a la realidad social.

Desde una perspectiva pedagógica coherente con sus postulados, Dewey (1933), sostiene que la enseñanza de las ciencias sociales debe fundamentarse en el análisis de situaciones concretas y actuales; en tanto estas permiten conectar el conocimiento del pensamiento creativo, crítico y reflexivo, al tiempo que se favorece una participación democrática activa y pertinente, clave para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Según el teórico, el aprendizaje se genera por medio de la experiencia, la interacción con el contexto y las emociones, otorgando un mayor sentido a la vida y la educación, vinculando con ello la cotidianidad con la escolaridad. Investigadores como Gómez y Alzate (2013) y Arbeláez et al. (2011), destacan que, para la adquisición del conocimiento desde la enseñanza de las ciencias sociales, se requiere de una serie de elementos como situaciones didácticas acompañadas del contrato didáctico, el cual se asume de forma implícita durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para lograr esto, el docente utiliza la transposición didáctica con el propósito de transformar el saber científico en saber escolar, a través de la implementación de una serie de estrategias didácticas, entre las cuales se encuentra el aprendizaje basado en problemas.

Castillo y Popayán (2017), West-Knights (2017), Canal (2012), Rozada (1994), y García (1998), mencionan que el aprendizaje basado en problemas, como enfoque educativo, potencializa el aprendizaje y promueve la movilización del saber tanto del docente como de los estudiantes a través de la búsqueda de alternativas de solución a los problemas. Este enfoque permite disminuir la brecha entre la escuela y el entorno social, debido a la integración del conocimiento cotidiano y disciplinario para construir el conocimiento escolar, el cual se afianza a medida que los estudiantes lo aplican en su vida cotidiana a través de la resolución de situaciones problemáticas.

Pagès (1997), afirma que los problemas sociales “dan la posibilidad de fomentar habilidades y capacidades como la búsqueda de soluciones imaginativas, las cuales se encargan de fomentar el pensamiento creativo con el objetivo de la resolución de los problemas ya planteados” (p. 3).

En esta misma línea, investigaciones recientes han reforzado la necesidad de que la enseñanza de las ciencias sociales favorezca el desarrollo de competencias ciudadanas mediante el análisis e interpretación de problemas sociales contextualizados. Esto implica no solo comprender la realidad, sino también construir conocimientos significativos que les brinde a los estudiantes la posibilidad de actuar de forma crítica y transformadora en su entorno (López, 2022; Tomastíková et al., 2021). Para alcanzar este propósito, el rol de la docente resulta fundamental, razón por la cual, debe fomentar la curiosidad intelectual y propiciar escenarios de aprendizaje que estimulen el cuestionamiento constante sobre los hechos sociales que afectan a la comunidad. Así, los estudiantes pueden posicionarse como sujetos reflexivos, capaces de construir argumentos, identificar causas y consecuencias y tomar decisiones informadas desde una perspectiva crítica, creativa y reflexiva (González et al., 2020; Santisteban & Anguera, 2020).

La incorporación de los problemas socialmente relevantes en el contexto educativo permite activar procesos complejos del pensamiento creativo desde una perspectiva sociocultural. En este sentido, Csikszentmihályi (1998), plantea que la creatividad no surge de forma aislada, sino que es el resultado de la interacción dinámica entre tres componentes: el campo (la escuela), el dominio (el conocimiento específico representado por el docente) y la persona (el estudiante como sujeto activo). Esta concepción refuerza la idea de que el aula es un entorno privilegiado para fomentar la creatividad, especialmente cuando se abordan temas vinculados a la realidad social que afecta directamente a los escolares.

En esta misma línea, Newton y Newton (2016), reconocen que la docente de ciencias sociales desempeña un papel clave en la mediación entre el conocimiento científico y la vida cotidiana, transformando la información académica en conocimiento escolar significativo. A través del trabajo con problemáticas sociales, los estudiantes no solo comprenden mejor su entorno, sino que también desarrollan ideas originales, flexibles y transformadoras, convirtiendo el aula en un espacio de innovación, diálogo crítico y construcción activa del aprendizaje.

En tal sentido, Guilford (1956), plantea la importancia de estimular el pensamiento convergente y divergente como una de las habilidades cognitivas para desarrollar el pensamiento creativo. Define el pensamiento convergente como la capacidad para aplicar la lógica en la búsqueda de estrategias de solución a los problemas. En contraste, define el pensamiento divergente como la habilidad para generar ideas originales, inesperadas, flexibles, fluidas y transformadoras, con las cuales se plantean soluciones a problemas a través de alternativas creativas.

Cada uno de los elementos abordados permite concluir que la escuela es uno de los espacios más adecuados para estimular el pensamiento creativo, ya que descubre, cultiva y potencializa en los estudiantes dicha habilidad para resolver problemas. No obstante, Prieto et al. (2011), indica que “para estimular el pensamiento creativo, es necesario estimular la inteligencia emocional” (p. 4). Por lo tanto, los docentes deben conducir su trabajo en el aula de clase desde la motivación, la emoción, la innovación, el dinamismo y la reflexión, elementos que se verán reflejados en su quehacer educativo a partir de la enseñanza de las ciencias sociales.

Resultados parciales de la relación entre el pensamiento creativo y los problemas sociales por medio de la enseñanza de las ciencias sociales

La propuesta investigativa se centró en analizar la práctica educativa de una docente de ciencias sociales en básica primaria. Este estudio reveló hallazgos significativos sobre la relación entre el pensamiento creativo y los problemas sociales, que se detallan a continuación.

La docente integró problemáticas sociales en su práctica pedagógica mediante la implementación de una unidad didáctica titulada: *Conozcamos como se ha transformado nuestro pueblo a través del tiempo*. Por medio de esta propuesta, se exploran los

cambios sociales, culturales, infraestructurales y ambientales que ha experimentado la comunidad a lo largo de los años, lo que despertó en los estudiantes un interés genuino por comprender tales transformaciones. A medida que avanzaban las sesiones, se evidenció un progreso significativo en la capacidad del estudiantado para generar ideas originales y proponer soluciones innovadoras ante las problemáticas abordadas.

Este enfoque pedagógico fomentó el desarrollo del pensamiento divergente, al permitir que los estudiantes exploraran diversas perspectivas y ejercitaran habilidades para la resolución creativa de problemas. Asimismo, se observó un mayor compromiso y una participación activa por parte de los estudiantes, quienes se mostraron motivados y entusiastas al enfrentar las problemáticas sociales desde una mirada crítica, creativa y contextualizada.

El análisis del corpus documental permitió evidenciar que la docente logró captar y sostener la atención de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y creativas. Los estudiantes se tornaron más analíticos, abordando las situaciones problemáticas desde diferentes ángulos y valorando las opiniones de sus compañeros, lo que promovió una actitud democrática y participativa dentro del aula.

De igual manera, se identificó en los estudiantes una proyección hacia el futuro, acompañada de una creciente conciencia sobre la necesidad de asumir compromisos ambientales para evitar transformaciones perjudiciales en su comunidad. Este enfoque no solo fortaleció sus capacidades de análisis y cuestionamiento, sino que también contribuyó a una comprensión más profunda de la dimensión ambiental, cultural y social de su realidad.

La docente logró articular los contenidos curriculares con la realidad social de los estudiantes mediante estrategias pedagógicas innovadoras apoyadas en el uso de recursos tecnológicos y digitales. Estas estrategias, incorporadas en la unidad didáctica, favorecieron un aprendizaje más significativo y contextualizado, aplicable a la vida cotidiana, lo cual permitió superar los esquemas tradicionales y descontextualizados de enseñanza.

El proceso también evidenció un notable crecimiento personal y profesional por parte de la docente. Superó temores e incertidumbres propios de la transición hacia metodologías no convencionales, logrando ofrecer a sus estudiantes una experiencia educativa transformadora. Su capacidad para reconocer el contexto y las necesidades

de sus alumnos permitió vincular el espacio escolar con la vida real, despertando en los estudiantes la imaginación, la creatividad y el deseo de conocer y transformar su entorno.

No obstante, la implementación de esta metodología también presentó diversos desafíos. Entre los más relevantes se encontraron la escasez de recursos adecuados, la limitación del tiempo disponible por sesión (45 minutos), la necesidad de formación continua para los docentes y la resistencia al cambio por parte de algunos miembros de la comunidad educativa. Frente a estas dificultades, la docente recomendó que las instituciones educativas brinden mayor apoyo, tanto en recursos como en oportunidades de capacitación profesional, con el fin de facilitar la adopción de enfoques pedagógicos centrados en problemas sociales y orientados al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

En síntesis, esta experiencia evidenció el potencial transformador de una educación centrada en el desarrollo integral del estudiante y en la construcción de vínculos afectivos y colaborativos entre docentes y alumnos. La apuesta por un enfoque orientado a la estimulación del pensamiento creativo se constituye en una invitación a replantear las prácticas pedagógicas tradicionales y avanzar hacia un modelo educativo más holístico, humanizante y pertinente, que prepare a las nuevas generaciones para afrontar con responsabilidad y creatividad los retos del mundo contemporáneo.

Conclusiones

La presente investigación permitió explorar y comprender de manera profunda la relación entre la estimulación del pensamiento creativo y la enseñanza de los problemas sociales en el área de ciencias sociales en el grado tercero de básica primaria. A partir del análisis reflexivo de la experiencia docente, construido desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, se derivan las siguientes conclusiones fundamentales:

La integración de problemáticas sociales en la enseñanza de las ciencias sociales se reveló como una estrategia pedagógica altamente eficaz para estimular el pensamiento creativo y crítico en los estudiantes. Esta metodología favorece el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas desde una perspectiva innovadora, al tiempo que promueve la exploración de múltiples puntos de vista. Asimismo, permitió

a los estudiantes establecer conexiones significativas entre el contenido curricular y su entorno social, fortaleciendo valores como la participación activa, el sentido democrático y la responsabilidad ciudadana.

El establecimiento de un vínculo afectivo entre la docente y sus estudiantes emerge como un componente esencial para el desarrollo del pensamiento creativo en el aula. Esta relación emocional, construida a partir de la empatía, el respeto y la atención a las particularidades individuales, posibilitó la creación de un ambiente emocionalmente seguro donde los estudiantes se sienten valorados y comprendidos. En este clima de confianza, los niños y las niñas se atreven a expresar ideas propias, formular preguntas, asumir riesgos cognitivos y explorar caminos de pensamientos no convencionales.

La calidez de la relación pedagógica no solo favorece la participación activa, sino que también estimula la motivación intrínseca, un factor clave para el aprendizaje significativo (Amabile & Pratt, 2016; Lucas, 2023). De esta manera, el vínculo afectivo se convierte en un catalizador que activa procesos mentales superiores como la imaginación, la reflexión crítica y la creatividad divergente, promoviendo un espacio educativo que trasciende de la simple transmisión de contenidos para convertirse en un escenario de construcción compartida de conocimiento.

El fomento de una actitud reflexiva en los docentes resulta crucial para romper con esquemas pedagógicos tradicionales. La autorreflexión docente les permite superar temores e incertidumbres asociados con la innovación educativa, abriendo paso a prácticas más flexibles, contextuales y centradas en el estudiante. Este proceso de transformación profesional posiciona a la maestra como una mediadora creativa y comprometida con la realidad social de sus alumnos, capaz de diseñar experiencias formativas que estimulen la imaginación, al análisis crítico y la participación activa.

Se recomienda que futuras investigaciones amplíen el espectro de análisis, incluyendo una muestra más diversa de docentes y estudiantes pertenecientes a diferentes contextos educativos. La inclusión de instituciones rurales y urbanas, así como de distintos niveles escolares, permitirá comprender de manera más integral el impacto de esta estrategia en diversas realidades escolares. Además, se sugiere incorporar herramientas de evaluación longitudinal para analizar la sostenibilidad del pensamiento creativo a lo largo del proceso formativo.

Finalmente, los hallazgos de la investigación confirman que la enseñanza de las ciencias sociales, cuando se articula con los problemas sociales contextualizados, se convierte en una estrategia pedagógica potente para la estimulación del pensamiento

creativo y crítico en los estudiantes de básica primaria. Esta propuesta metodológica trasciende la adquisición de contenidos escolares, al promover una comprensión profunda de la realidad de los estudiantes, quienes se reconocen como sujetos activos capaces de reflexionar, cuestionar y proponer alternativas frente a las problemáticas de su entorno.

Así, se consolida una práctica educativa que no solo favorece el desarrollo cognitivo, sino que también cultiva la sensibilidad social y el compromiso ciudadano. En esta perspectiva, se reafirma el valor transformador de una educación crítica y creativa, centrada en el ser, orientado al desarrollo integral del estudiante y comprometido con la construcción de una ciudadanía activa, crítica y creativa.

Referencias

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: Contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 15-27.
- Álzate, M., Arbeláez, M., Gómez, M., Romero, F., & Gallón, H. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Papiro.
- Amabile, T. (2000). Cómo matar la creatividad. Creatividad e innovación. FADU. http://www.fadu.edu.uy/eucd/files/2015/02/Como_matar_la_CreatividadTeresa_Amabile.
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.).
- Angulo, P., & Avila, L. (2010). *Desarrollo de la creatividad de los niños en la etapa escolar*. Universidad Cuenca, Facultad de Psicología.
- Arbeláez, M., Gómez, M., & Alzate, M. (2011). *Enseñar en la universidad: Saberes, prácticas y textualidad*. ECOE.

- Barba, J., Guzmán, C., & Aroca, E. (2019). La creatividad en la edad infantil: Perspectivas de desarrollo desde las artes plásticas. *Conrado*, 334-340.
- Benejam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento educativo*, 30, 61-74
- Bisquerra, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: Una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (México, DF)*, 24(67), 135-156.
- Borjas, M., & De la Peña, F. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento creativo en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. *Zona Próxima*. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1655>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063o>
- Caldarola, G. C. (2005). *Didáctica de las ciencias sociales: ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Bonum.
- Canal, C. Y. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. De Alba & F. Y. García (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 527-536). Díada.
- Casillas, M. (2005). Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula. En J. Gómez, M. Amestoy, & O. Ayala (Eds.), *Desarrollo de la creatividad* (pp. 147-153). FACHESE-UNPRG.
- Castillo, V., & Popayán, Y. (2017). Aplicación de la teoría de las situaciones didácticas a las ciencias sociales. *Educare*, 21(70), 539-555. Universidad de los Andes.
- Cárdenas Ávila, N. (2018). Análisis de la relación entre creatividad, atención y rendimiento escolar en niños y niñas de más de 9 años en Colombia. *Psicogente*, 21(39), 75-87. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2823>

- Celorrio, R. (2003). Desarrollo del pensamiento creativo en la ESO. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz*, 432-466.
- Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara Ferré, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. Morata.
- Creswell, J. W. (2014). *Una introducción concisa a la investigación de métodos mixtos*. Publicaciones SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4ª ed.). SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2015). Investigación narrativa. Métodos de recolección y análisis de datos. En Y. S. Lincoln (Ed.), *Manual de Investigación Cualitativa* (Volumen IV, pp. 58-112). Sage.
- Csikszentmihályi, M. (1990). El dominio de la creatividad. En M. R. Albert (Ed.), *Teorías de la creatividad* (pp. 190-212). Sabia Inc.
- De Cassia, T., De Carvalho, M., & De Souza, D. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en ambiente educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 164-187.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad: De la identificación a la creatividad paradójica*. Octaedro.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Investigación cualitativa*. Editorial Papiro.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company.
- Evans, R. W., & Newman, F. (1996). Defining issues-centered education. En R. Evans (Ed.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 2-5). National Council for the Social Studies (NCSS).
- Evans, R. W., & Saxe, D. W. (Eds.). (1996). *Handbook on teaching social issues* (NCSS Bulletin No. 93). National Council for the Social Studies. <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED410141.pdf>

- Fernández, A. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario educativo*, 26(60), 117-128.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (A. Aparicio González, Trad.). Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1960).
- García, J. (1998). La creatividad y la resolución de problemas como base de un modelo didáctico alternativo. *Educación y pedagogía*, 145-174.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. L. (2018). *El espíritu creativo* (R. S. Corgatelli, Trans.). Ediciones B.
- Gómez, M., & Alzate, M. (2013). *La relación con el saber de los estudiantes y la enseñanza universitaria*. ECOE.
- González, K., Arias, C., & López, V. (2019). A theoretical review of creativity based on age. *Papel de la psicología*, 125-132.
- González, N., & Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aulas de Innovación Educativa*, 41-47.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro-EUB.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267-293.
- Gutiérrez, M. C., & Arana, D. M. (2014). La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 124-144.
- Hauge, K. (2021). Self-Study Research: Challenges and Opportunities in Teacher Education. En S. Guðjónsdóttir (Ed.), *IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.96252>
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927).

- Hernández-Torrano, D. (2020). *Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975-2019)*. Thinking Skills and Creativity.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Herder Editorial.
- Institución Educativa Liceo de Occidente. (2023). *Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Liceo de Occidente*. Institución Educativa Liceo de Occidente.
- Jiménez, M., & Felices de la Fuente, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: La infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS*, 87-102.
- Kelchtermans, G. (1993). Los docentes y la historia de su carrera: Una perspectiva biográfica sobre el desarrollo profesional. En *Investigación sobre el pensamiento docente: Comprensión del desarrollo profesional* (pp. 198-220).
- Kurtis Urra, M. (2021). *Potencia tu creatividad de la mano de la neurociencia*. Larousse.
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo: teoría y práctica de la creatividad* (C. Gancho, Trad.). Herder.
- Larrosa, J. (1995b). Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 257-361). La Piqueta.
- López, J., Martínez, M., & Nicolás, R. (2013). La importancia de la creatividad para la enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil. En J. Pagés & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 165-175). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Lucas, B., & Spencer, E. (2017). *Teaching creative thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically*. Crown House Publishing.
- Mallimaci, F., & Giménez, V. (2009). Historia de vida y métodos biográficos. En I. de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.

- Mejía, M., & Massani, J. (2019). El desarrollo de la creatividad en niños de la educación básica primaria: Un desafío para la educación en Colombia. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 68-76.
- Mejía, M., Guerra, Y., & Massani, J. (2019). Desarrollo de la creatividad desde las ciencias sociales: Un reto en la realidad colombiana. *Horizonte de las Ciencias*, 1-9.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfica narrativa* (Vol. 142). Narcea Ediciones.
- Moura de Carvalho, T., Fleith, D., & Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 164-187.
- Newton, L., & Newton, D. (2016). *Pensamiento creativo y enseñanza para la creatividad en la ciencia de la escuela primaria*. Universidad de California, San Diego, 111124.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Ocampo, L., & Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: Enfoque interdisciplinario para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Didáctica de las Ciencias Sociales*, 60-75.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 38-51.
- Pagés, J., & Santisteban, A. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Síntesis.
- Pantoja, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Historia, Geografía y Cultura Andina*, 59-71.
- Parra, J. (2011). *Perspectivas en creatividad de utilidad empresarial a la mente humana*. Universidad Javeriana.

- Pinnegar, S., & Hamilton, M. L. (2009). *Autoestudio de la práctica como género de investigación cualitativa: Teoría, metodología y práctica* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.
- Prieto, M. N., & Lorda, M. A. (2011). Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la geografía. Aportes para su aplicación en el aula. *Revista Geográfica de América Central*, 2(1), 1-18.
- Quintana, L. (2005). *Creatividad y técnicas plásticas en educación infantil*. Trillas.
- Rahman, M. H. (2017). Using Discovery Learning to Encourage Creative Thinking. *Social Sciences and Educational Studies*, 98-103.
- Ramírez, C. (2014). El aprendizaje basado en problemas: Estrategia didáctica que fortalece el pensamiento creativo. *Papeles*, 6(11), 61-71. <https://core.ac.uk/download/pdf/236383949>.
- Restrepo-Ochoa, D. A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, 6(1), 122-133.
- Rico, J. (2020). *Fortalecimiento del Pensamiento Creativo en los Estudiantes Universitarios*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ricoeur, P. (2005). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II* (A. Neira, Trad.). Ediciones Anthropos. (Obra original publicada en 1986).
- Rodríguez, A. (2020). *La narrativa como un método para la construcción y expresión de conocimiento en la investigación didáctica*. Universidad La Gran Colombia, 183-195.
- Romero, P. (2000). *Susurro de la creatividad*. Senderos.
- Rozada, J. (1994). Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: La opción disciplinas-problemas relevantes. En G. Í. Barataria (Ed.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales: Algunas propuestas de modelos didácticos* (pp. 31-54). Mare Nostrum.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos. *El Futuro del Pasado*, 57-79.

- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4ª ed.). Teachers College Press.
- Simons, H. (2009). *Investigación de estudio de caso teoría y práctica*. SAGE.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ª ed., pp. 273-285). Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus.
- Torrance, E. (1980). Inteligencia creativa y “Una agenda para los años 80”. *Educación Artística*, 8-15.
- Torrego, J. C., & Negro, A. (2012). *Aprendizaje basado en problemas: Una experiencia de innovación docente en el contexto universitario*. Narcea Ediciones.
- Tomaščíková, E. D., Hafrén, A., Trejo-Arellano, M. S., Rasmussen, S. R., Sato, H., Santos-González, J., Köhler, C., Hennig, L., & Hofius, D. (2021). Polycomb Repressive Complex 2 and KRYPTONITE regulate pathogen-induced programmed cell death in Arabidopsis. *Plant Physiology*, 185(4), 2003–2021. <https://doi.org/10.1093/plphys/kiab035>
- Tosar, B. (2015). Reflexiones de seis maestros y maestras de diversas partes del mundo, sobre la invisibilidad de la creatividad en los currículos de ciencias sociales de primaria. En A. Hernández, C. García, & J. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 1003-1010). Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Valero, J. A. (2019). La creatividad en el contexto educativo: Adiestrando capacidades. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 150-171.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad de Cauca.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Ediciones Morata.
- West-Knights, I. (2017). *Why are schools in China looking west for lessons in creativity?* Financial Times.