

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**CREATIVIDAD SOCIAL Y PENSAMIENTO
DIVERGENTE EN NIÑOS DE PRIMARIA: UNA
AVENTURA PSICOSOCIAL**

TESINA QUE PRESENTA EL ALUMNO:

**JUVENAL MOCTEZUMA BISNES
96330595**

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL

Victor G. Cárdenas González


Asesor


Ma. Irene Silva Silva


Lectora

Mario Carranza Aguilar


Lector

MEXICO D.F.

 COORDINACIÓN DE SERVICIOS
DOCUMENTALES - BIBLIOTECA

OCTUBRE 2000

“El entrenamiento de las capacidades creativas del hombre aparece como un elemento de vital importancia para la generación de una respuesta eficaz del hombre moderno a un entorno en constantes transformaciones”

225620

“Frente a la perspectiva de un futuro cada vez más impredecible y la consecuente necesidad de poseer herramientas con las cuales enfrentar la sucesión de rápidos cambios sociales y tecnológicos parece fuera de cuestionamiento la importancia que adquiere el desarrollo de las capacidades creativas de los sujetos”

“Creatividad es navegar a la deriva pero siempre estando alerta; volar sin dejar de ver el suelo; comprender la esterilidad de la certeza y la fecundidad de la incertidumbre”

INDICE	Página
JUSTIFICACION	4
ESTADO DE LA CUESTION	5
LA EDUCACION EN MEXICO	8
Lo macro	8
Lo micro	8
Lo macro y lo micro	9
MARCO TEORICO (1o parte)	
- El reconocimiento del Otro	10
- Educación y creatividad	11
- La escuela y la creatividad	13
- Lipman y sus paradigmas educativos	15
- La creatividad	17
- Pensamiento convergente y pensamiento divergente	19
- De Bono y la mente	22
- Matthew Lipman y su pensamiento complejo	23
- Lipman y su noción de conocimiento	24
- Lipman y el pensamiento de orden superior	25
- El pensamiento crítico en Lipman	26
MARCO TEÓRICO (2o parte)	
- Psicología social y creatividad social	27
- Vigotski, Piaget y la educación	29
- La importancia de la interacción social	30
- Aprendizaje cooperativo	32
Antecedentes pedagógicos	32
Fundamentos psicológicos y psicosociales	33
La Escuela de Ginebra	34
La Escuela Soviética	36
G.H. Mead y la Escuela Norteamericana	36
La interacción alumno-alumno en el aprendizaje cooperativo	37
Consideraciones finales sobre el aprendizaje cooperativo	39
METODOLOGIA	
- Planteamiento del problema	40
- Preguntas de investigación	40
- Objetivos	41
- Definición y justificación de variables	41
- Definición de conceptos	42
TIPO DE INVESTIGACION	43
MUESTRA Y CONTEXTO	43
DISEÑO DE INVESTIGACION (Pretest-taller-postest)	44
- Diseño de la intervención	54
RESULTADOS	59
ANALISIS DE RESULTADOS	87
DISCUSION	89
CONCLUSIONES	92
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

“La cultura se basa en el establecimiento de ideas y la enseñanza tiene como misión principal la explicación y comunicación de esas ideas, de modo que sean asimiladas más o menos en su forma original. Las ideas cambian y evolucionan; sus transformaciones se producen como consecuencia de la oposición de ideas contrarias o por la oposición de una nueva información con ideas viejas”

Edward De Bono

JUSTIFICACION

La vida social nos presenta en todo momento situaciones a las que es preciso responder y saber manejarlas de tal forma que no nos afecten en nuestra interacción con los otros y en nuestra persona. Vivimos en un mundo social en el que los problemas y conflictos interpersonales son cruciales en la interacción que establecemos con los demás. Sin embargo, el conflicto y los problemas no son obstáculos para el libre fluir de la dinámica social, sino que son parte fundamental de su desarrollo.

Es necesaria la promoción de habilidades de pensamiento y de habilidades sociales que ayuden a los individuos a tener alternativas cognitivas ante los problemas interpersonales y estrategias para la resolución de conflictos, así como crear ambientes favorables para que los individuos diversifiquen su pensamiento y acción en pos de una realidad diversa y heterogénea que no apele a convencionalismos y siempre dé lugar a la innovación y la divergencia.

La creatividad es una habilidad de pensamiento y social que debe ser desarrollada por los individuos en orden a mejorar su interacción social y saber manejar las situaciones problemáticas de la vida cotidiana para así, ser capaces de codeterminar el medio social en el cual quieren llevar a cabo su acción. Esto es, reformular su repertorio conductual y cognitivo para que lo problemático deje de ser problemático, y también se puedan crear nuevas formas de interacción con los otros.

Se requiere la potenciación de la capacidad creadora de los individuos para desarrollarse hábilmente en su mundo de vida y construir así una sociedad democrática que tenga como base el diálogo, la tolerancia, la apertura a nuevas formas de pensamiento y de existencia, y que no crucifique la disidencia. Es decir, una sociedad en la que la pluralidad y la innovación se asuman como un motor y no como un ancla para el desarrollo de la vida social.

Por otra parte, es necesaria la generación de un pensamiento crítico en las aulas de educación primaria ya que solo así se podrá hacer frente a la opresión intelectual de quienes detentan el poder de las superestructuras sociales. Si una sociedad quiere ser libre y no estar sujeta a las arbitrariedades de un sistema político, debe erigir la educación crítica por encima de cualquier consideración.

Empero, la educación es parte de un sistema político, social económico y cultural de los cuales es muy difícil escapar pero no significa que no se pueda labrar un camino alternativo al de esos sistemas dentro del mismo sistema educativo.

La educación basada en la transmisión de conocimientos, o "bancaria" como diría Freire, debe dar paso a una nueva forma de educar en que los alumnos sean parte activa de la construcción del conocimiento. Es necesario que la escuela se convierta en el vehículo hacia la formación de una sociedad libre y generadora de individuos con la capacidad para enfrentar los problemas que en la vida cotidiana cada vez son más frecuentes y adquieren mayor relevancia en un mundo en constante cambio. Además, formar individuos que puedan tener alternativas a los modelos de sujetos sociales que se necesitan para mantener el statu quo. Individuos capaces de divergir en su pensamiento y acción sin que ello represente marginación o censura.

De ahí la importancia de estudiar el papel de la educación en el desarrollo de habilidades sociales como la creatividad social y cognitivas como el pensamiento divergente.

"Hemos visto que las ciencias sociales, las ciencias humanas, se presentaban como un campo epistemológico donde la naturaleza misma de aquello que se estudiaba quedaba vaga debido a que, en esencia, la conducta humana se manifiesta ante el observador externo como fluctuante, poco determinable, no rigurosamente repetitiva, inestable".

Abraham Moles

ESTADO DE LA CUESTION

La creatividad desde un punto de vista social no se ha estudiado mucho. Ha sido vista como una virtud que solo algunos poseen y con la cual se nace, pero debemos ver la creatividad como un proceso social que tiene fundamento en factores socioculturales y que escapa a cualquier determinación genética. La creatividad es una habilidad a desarrollar, no está dada de una vez y para siempre. Está en constante desarrollo y autoafirmación.

La mayoría de los estudios sobre creatividad han sido llevados a cabo a través de experimentos en los que no se reconocen elementos de interacción social y se dejan de lado variables culturales. Se estudian los procesos intraindividuales, el producto creativo pero sin destacar el contexto social. Empero, hay estudios que analizan la creatividad grupal y la influencia social en los que se pone de manifiesto la importancia de los otros en el proceso creativo (Moscovici, 1985). También hay estudios donde se analiza la influencia de los factores culturales en el surgimiento, y más comúnmente, en la inhibición de la creatividad. El término "Creatividad social" refiere a un proceso cognitivo producto de la influencia del medio sociocultural y que tiene expresión a través de conductas como reflejo de esa relación dialéctica que existe entre individuo y medio social en el que ambos se constituyen y se definen recíprocamente. Es decir, que los individuos producimos el medio social del cual somos productos y a la inversa. El proceso es dialógico. Entonces hay que estudiar la creatividad social desde una orientación sociocultural en la cual intervengan elementos de interacción social para de esta manera potenciarla. Tomemos en cuenta que la interacción social se ve moldeada por la cultura por eso cuando hablo de orientación sociocultural me refiero a eso que permea la interacción de los individuos; creencias, estereotipos, prejuicios e ideologías que es lo que guía la conducta social de los individuos y por lo tanto lo que le facilita o le impide la relación con los otros.

Podemos decir que los individuos tenemos una disposición natural a la exploración y la creatividad (lo cual no significa que sea una habilidad innata de unos cuantos), pero es a través del sistema educativo que se nos enseña a seguir patrones de conducta y de pensamiento que ayuden a la reproducción del sistema social, político y cultural vigente. De la misma manera, se ha coartado la libertad de expresión de ideas divergentes con respecto a la opinión mayoritaria. Con respecto a esto se han llevado a cabo estudios de influencia social en los que se ha demostrado la capacidad de influencia que tienen las minorías para establecer sus ideas. Sin embargo, en el medio educativo es muy difícil promoverlo ya que su función principal es la reproducción social más que el cambio. Se da en la escuela un fenómeno de conformismo y la innovación no es muy alentada.

La creatividad social, el desarrollo de individuos creativos y la innovación constante debería constituirse en uno de los puntos centrales de la labor educativa y reconocer que en el aula tenemos un grupo de personas potencialmente creativas a las cuales solo debemos flexibilizarles el mundo y darles libertad de acción y de pensamiento. De ahí la importancia de desrigidizar el microsistema social que representa la escuela, y aceptar que si bien hay normatividad eso no significa renuncia a la libertad. Solo hay que hacer compatibles la regulación y la libertad.

La escuela debe aprovechar la sensibilidad, avidez y permeabilidad de los niños y no coartar su potencial creativo con métodos de enseñanza directivos y rígidos. El objetivo de la educación tendría que ser la formación de pensadores libres y críticos y no de ejércitos reproductores del orden social establecido.

La antítesis del clima creativo es aquel en el que se obstruye y no se facilita la crítica, es altamente represivo y hostil ante lo innovador; no fomenta la autocrítica, castiga el ser sensible a nuevas experiencias y cambios, ser flexible, libre de estereotipos y exige obediencia ciega. Ricardo Marín comenta que la creatividad en educación debe tener un sentido más modesto y universal y que se trata de toda conducta espontánea, de cuanto tenga un acento personal y no meramente repetitivo, (citado por Armando Rugarcía en Revista Psicología Iberoamericana, vol. 1, 1993).

La creatividad tiene múltiples formas de las cuales la expresada en el medio social es la que me interesa. Este tipo de creatividad está basada en la divergencia y la multiplicidad de formas de vida. En la idea de que existen muchos mundos posibles que pueden coexistir en uno solo, esto es, aceptar que lo único y lo múltiple son parte del mismo conjunto. El problema es que la escuela promueve la unicidad e inhibe la multiplicidad, en otras palabras promueve la convergencia y deja de lado la divergencia.

Si tomamos en cuenta que la escuela es uno de los dos agentes socializadores del niño más importantes (el otro es la familia), entonces reconoceremos que mucho de lo que se aprende en la primaria marca de manera considerable el pensamiento y la conducta de los individuos en su vida social. Debe señalarse que la escuela ha cumplido su función de agente socializador en pro de una sociedad callada, convergente, estereotipada y llena de prejuicios, pero no ha formado personas críticas, diversas y con apertura mental para aceptar la heterogeneidad de los modos de vivir y de pensar. En la escuela se enseña a obedecer con sumisión, a pensar igual, a censurar las ideas opuestas al pensamiento de uno, y sobre todo, a reproducir formas de pensamiento y acción más que a producirlas, "la creatividad es una "amenaza" para la cultura estática, para lo establecido o para el modus vivendi. La creatividad tiene la posibilidad de tocar todo lo que el hombre ha hecho, hace y hará", (Rugarcía, 1993).

En la escuela no se crea un ambiente favorable para la contraposición de ideas porque el profesor siempre tiene la razón, y el niño no puede opinar. Se enseña a estar de acuerdo pero no discutir, el conflicto de ideas es visto como obstáculo en lugar de plataforma para el avance en el conocimiento.

1. LA EDUCACION EN MEXICO

LO MACRO

La educación en nuestro país es uno de los problemas más graves. En México no existe un sistema educativo sólido que satisfaga las necesidades sociales de la gran mayoría al contrario pareciera que el bajo nivel educativo que tiene el pueblo mexicano es una de las condiciones que más le favorece al sistema político-económico vigente. El sistema educativo se ha separado paulatinamente de las exigencias del desarrollo nacional. Ha dejado de ser un instrumento directo de movilidad social y mejoría económica; es decir, un instrumento de igualdad y justicia, (Guevara Niebla y otros, 1992).

La educación cada vez recibe menos presupuesto federal y los ideales de progreso, justicia y equidad se van desvaneciendo a través del tiempo. Es por eso que el nivel educativo de los mexicanos es muy bajo; la educación que se establece es aquella que le conviene al sistema político. Aun cuando la cobertura educativa en el país ha ido en aumento, es muy poca la efectividad que se ha tenido y esto debido a la pobre preparación de nuestros maestros y la falta de la infraestructura necesaria para llevar a cabo su trabajo sobre todo en las regiones más marginadas del país, allá donde la visión del gobierno parece nublarse. La ineficiencia escolar es preocupante en sí misma, pero lo es más porque esconde una ineficiencia social.

La expansión educativa de las últimas décadas ha permitido el acceso a la educación formal a grupos sociales excluidos hasta entonces. No obstante, se ha producido un efecto de discriminación hacia esos grupos ya que reciben una educación de baja calidad porque no hay una estructura sólida que les garantice buena preparación de sus profesores; mínimas condiciones económicas y de infraestructura, pero sobre todo, que les garantice su inclusión en un mundo que les pertenece y del cual han sido desplazados. No se respetan las diferencias culturales de la población y así podemos ver que los planes de estudio de primaria y secundaria son uniformes para todo el país. A pesar de los intentos por diversificarlos, no reflejan la amplia pluralidad cultural de México y se imponen los valores de la clase dominante en demérito de aquellos muy particulares de cada cultura (Guevara Niebla y otros, 1992).

LO MICRO

Ahora, los que se enseña en las escuelas es solo una parte de la realidad porque la otra está en la experiencia de los sujetos, esa que se vive a diario en las calles en la relación con los otros; mucho de lo que se enseña no tiene la mínima relevancia en la vida cotidiana, son fechas importantes, nombres de hombres ilustres, lugares históricos, las tablas de multiplicar, etc. que si bien son importantes no lo es todo.

Existe un modelo de enseñanza-aprendizaje muy mecánico de YO ENSEÑO-TU APRENDES y en el que la memorización, la repetición, la irreflexividad y la indefensión intelectual adquirida son su máxima expresión.

Por otro lado, la socialización de los niños se ha convertido en el mejor pretexto de la educación formal para incapacitarlos ya que no hay cumplimiento a aquella idea de la potenciación de las capacidades de los sujetos y los ha anulado del plano escolar relegándolos a una condición de criaturas peligrosas que hay que domar para que no causen daño al ecosistema. Obviamente no todas las escuelas son así pero son muy contados los casos en los que se les da un trato de sujetos y no de objetos a los alumnos.

LO MACRO Y LO MICRO

Las deficiencias del sistema educativo nacional como son la pobre asignación presupuestaria, la falta de programas educativos sólidos, la privatización paulatina de los servicios educativos, la reducción de la matrícula, la centralización, el burocratismo, la uniformidad en los planes de estudio y la falta de calidad en la formación de los docentes de muchos años atrás han traído como consecuencia el deterioro de la educación en México y por lo tanto el deterioro social, económico y cultural de nuestro país.

Pero eso pertenece al mundo de lo invisible, lo silencioso, y es por eso que no se ve ni se escucha pero que se siente a través de la desigualdad social, la discriminación, la inequidad, la falta de expectativas, y por supuesto, la escasez de recursos y las condiciones de vida ¿o de muerte? En que vive el país.

Lo macro se confunde con lo micro al momento de determinar donde está el problema porque ambos son causa y efecto y la relación que mantienen es de correproducción constante. La escuela representa una sociedad mexicana en pequeño ya que hay dictaduras, violencia intraescolar, enajenación, robos, golpes bajos, venganzas políticas, drogadicción, etc. y es la misma escuela la que, al reproducir la sociedad se está reproduciendo a sí misma...

"El espíritu de los tiempos está
atravesado por la noción de
irreversibilidad. El mundo ordenado,
progresivo, racionalmente controlable,
ha caído con las ilusiones del siglo".

Silvia Bleichmar

2. MARCO TEORICO (1o parte)

El reconocimiento del Otro

Cuando hablamos de creatividad no hacemos referencia a un don o a una habilidad que solo posean algunos individuos, sino a un producto social que surge a partir de la interacción. La creatividad implica al menos dos cuestiones: la resolución de problemas y la creación de cosas nuevas. En este sentido la creatividad social se manifestará a través de la solución de problemas interpersonales e innovación en términos de interacción social. Para que se le pueda dar solución a un problema interpersonal es necesario, en gran parte, que se reconozca al Otro como sujeto y eso implica tener un desarrollo moral¹ o cognitivo en el cual el Yo pueda desprenderse de su individualidad y se asuma como un ente empático capaz de comprender al Otro. De acuerdo con esto, la idea básica que debemos tener en cuenta es aquella planteada por Mead de la necesidad del Otro para la formación del Yo. Sin embargo, en niños es muy difícil lograr que adopten una actitud empática hacia los demás, "Piaget ofrece una visión del niño muy pequeño como encerrado totalmente en un mundo privado e incommunicable sin ser consciente de los puntos de vista de los demás" (Butterworth en Bruner y Haste, 1990).

El estudio de la creatividad social y el desarrollo de habilidades sociales como la tolerancia y el diálogo debe hacerse desde una perspectiva cognitivo-conductual y siempre teniendo en cuenta la complejidad que encierra todo acto o pensamiento humanos. La perspectiva cognitivo-conductual es precisa ya que si lo que se piensa no tiene expresión conductual, habrá pensamiento pero no acción y por lo tanto, no hay desarrollo pleno de esas habilidades.

Lipman (1998) retoma a Martin Buber y habla así del diálogo:

"El diálogo genuino sucede únicamente cuando cada uno de los participantes...", y cita a Buber:

"Tiene realmente en mente el otro o los otros en su ser presente y específico y se refiere a ellos con la intención de establecer una relación mutua y vivencial entre él y los otros"

¹ De acuerdo con Piaget, el desarrollo moral del niño implica el reconocimiento de los Otros y empieza a ser consciente del lugar que ocupan los demás en su propio desarrollo.

A mí me parece que es una buena definición de diálogo si pensamos en que este es una habilidad que se convierte en valor cuando uno lo expresa en la vida social y que permite a los individuos interactuar con los otros en un marco de aceptación y democracia y el cual implica una alta capacidad sociocreativa.

Algo también importante es la formulación de juicios que expresen una alta dosis de autocrítica y que sean vistos como parte esencial en el desarrollo de la persona.

“La realización de juicios morales no es un fin en sí mismo; es un medio para mejorar la calidad de vida”. (Lipman, 1998)

Entonces los juicios que hacemos nos ayudan por una parte a dialogar con los otros siempre y cuando ellos estén dispuestos a aceptarlos, y a mejorar nuestra vida mediante el cuestionamiento de nuestros propios juicios morales, ya que el diálogo no es sólo con los otros sino también con nosotros mismos.

Esta es una idea tomada del pensamiento de George H. Mead según el cual la mente se construye a través del diálogo interno que establecemos y esto es necesario para poder relacionarnos con los otros.

Virginia Ferrer habla de Lipman con respecto al juicio en estos términos:

“El juicio lo sitúa entonces como aquella actividad teórico-práctica determinante para la construcción del pensamiento y el compromiso en la acción de los sujetos” (Prólogo Lipman, 1998)

Si tomamos el diálogo, la tolerancia y los juicios autocríticos como valores fundamentales en una sociedad democrática y diversa podemos empezar a pensar en el desarrollo de estas habilidades para formar individuos más democráticos y libres que interactúen en un marco social de aceptación de la heterogeneidad y variedad de los modos de vida. Como dice Saturnino de la Torre, “una persona creativa respeta la chispa, la disparidad en el pensar y actuar de otros individuos. Es tolerante y sabe dirigir constructivamente su energía”.

Educación y creatividad

Existen muchos intentos por parte de pedagogos para encontrar la manera de desarrollar la creatividad en las aulas respaldada por un sistema educativo que tenga como filosofía la potenciación de las capacidades creadoras de los individuos.

“Dicha capacidad, de no ser adecuadamente estimulada en el período escolar, irá decreciendo hasta quedar prácticamente embotada” (Saturnino de la Torre, 1995)

Esta cita nos lleva a reflexionar sobre la importancia de la educación en el desarrollo o inhibición de la creatividad y la responsabilidad que los profesores tienen en sus aulas.

“La escuela, el aula, el grupo clase, la unidad dinámica de los sujetos de la educación (según Lipman), se convierten entonces en cronotopos de generación de pensamiento y acción originales y creativos, y no sólo en nichos repetidores y fijadores de la cultura reproductora” (Ferrer en el prólogo a Lipman, 1998).

Esta idea es interesante por cuanto expresa del papel que desempeña la educación en la sociedad y creo que la caracterización que hace Virginia Ferrer del pensamiento de Lipman es atinado. Lipman confía aun en la escuela, en la educación como motor de transformación social, moral y política de la sociedad. Le apuesta a una educación crítica y libre que alce la voz en contra de las sociedades y los sistemas políticos opresores.

Aronowitz y Giroux definen el discurso educativo como algo que está constituido por el imperativo de organizar el conocimiento, los valores y las relaciones sociales para legitimar y reproducir modos de vida particulares. Ese standard de vida que en todas las sociedades existe y que difícilmente permite la expresión abierta de formas distintas de vida, o si las permite, las censura y las descalifica.

Lipman propone una escuela basada en el modelo de una comunidad de investigación cuyas características son la argumentación, la sensibilidad a las emociones ajenas, la autocrítica, la generación de ideas, la construcción del conocimiento, la deliberación moral, el compromiso personal y colectivo.

Esta visión lipmaniana de la educación me resulta ideal para guiar una transformación en el sistema educativo pero no debemos olvidar que dicho sistema se adscribe a otro más fuerte, el político, y entonces las cosas se complican porque el sistema político necesita una educación tradicional y silenciadora en la que ninguno de los elementos mencionados se desarrolle.

Y si a esto le agregamos que el sistema social es renuente a los cambio, podemos explicar por qué es muy difícil llevar a cabo esas tareas.

“La opinión general es que la educación ha de reflejar los valores mayormente aceptados de la época: las escuelas no han de desafiar dichos valores o sugerir otros alternativos. Muchos padres sienten escalofríos con sólo imaginarse que las escuelas puedan convertirse en agentes de cambio social temiendo que ello supondría que éstas han sido raptadas por alguna facción o grupúsculo social que pretende someterlas a voluntad” (Lipman, 1998).

Así que el problema no es sólo el sistema educativo, sino también el político y el sociocultural que a fin de cuentas son parte del mismo conjunto y no pueden aislarse ya que lo que pasa en uno repercute en los demás, la lógica de esto es la recursividad, los tres sistemas son productores de aquello que los produce y a la inversa (Morin, 1994).

La escuela y la creatividad

Se puede analizar a la escuela como formadora y como inhibidora de las capacidades creativas de los sujetos. Como formadora en un plano ideal, y en un plano real como inhibidora.

"...los niños cuando empiezan su educación formal en los jardines de infancia son muy vivos, curiosos, imaginativos e interrogativos. Durante un tiempo retienen esos maravillosos rasgos. Pero gradualmente van declinando hasta convertirse en sujetos pasivos" (Lipman, 1998).

Y de la misma forma, Saturnino de la Torre (1995) caracteriza la educación como castradora de la capacidad de los niños para crear, imaginar, cuestionar y descubrir el mundo con otros ojos que no sean los de la sociedad tradicional.

Ahora, Lipman plantea que:

"... declina el capital de iniciativas, de invención y de reflexividad que ellos traen a la escuela. Esta explota sus energías y los devuelve a casa disminuidos. Al cabo del tiempo, los niños se dan cuenta de que la escuela les enerva y desespera más que animarlos o provocarlos intelectualmente!" (Lipman, 1998).

La presencia de la dualidad caos/orden también aparece en la discusión de los métodos educativos con los cuales se inhibe la creatividad y el pensamiento crítico y divergente.

"... muchos profesores actualmente se dan cuenta de que la insistencia constante sobre la disciplina y el orden puede derribar y destruir la verdadera espontaneidad que ellos querrían cultivar y mantener" (Lipman, 1998).

Barron (en el libro de Davis et al., 1989), apunta que uno de los principales descubrimientos en creatividad tiene que ver con la relación entre complejidad y simplicidad, y entre orden y desorden, ya que se ha observado que los individuos más creativos parecen ser capaces de discernir y preferir la mayor complejidad en todo aquello que los ocupe y también prefieren las manifestaciones que no se pueden ordenar fácilmente o las que presentan contradicciones desconcertantes que no tienen solución inmediata.

La exigencia de orden y estructuración en las escuelas ha acabado con la espontaneidad de los niños. No se ha dado la oportunidad de expresarse a lo caótico y las escuelas siguen pareciendo cuarteles militares en los que la disciplina termina por hacer de los individuos seres "reglados" que la única forma de manifestarse en contra de ese orden es a través de la rebeldía. Sería importante hacer una síntesis de orden y caos en la que los dos fueran vistos como partes del mismo conjunto y no como separados. Sólo hay que hacer compatibles la divergencia y la normatividad.

"La solución radica en descubrir cuáles son los procedimientos que promueven tanto organización como creatividad..." (Lipman, 1998).

Retomando a Morin (1994), podemos decir que organización y desorganización, caos y orden, son procesos que se definen recíprocamente y que están en constante autoafirmación. Los sistemas fluctúan entre el orden/caos y la organización/desorganización ya que son procesos recurrentes e inacabados.

Si reconocemos el caos, el desorden y la desorganización como elementos siempre presentes en todo lo que hacemos y pensamos, y los dejamos de ver como perturbadores sociales, podremos empezar a crear mentes flexibles, ambientes flexibles, sociedades flexibles que propiciarán más la espontaneidad y la creatividad en cualquier ámbito. Hemos construido un mundo sólido, donde casi todo es duro, y el sistema social es duro, hueco y sin sustancia; le falta vida líquida, fluida y espontánea.

El rechazo del desorden y el temor al desequilibrio y la desestructuración traen como consecuencia un pensamiento estereotipado, rígido, incapaz de moverse a otro plano de realidad.

Con respecto a lo problemático, Lipman apunta:

“Los profesores suelen hacer preguntas que los estudiantes pueden responder sin ningún tipo de apasionamiento, sin generación de dudas o de perplejidades y sin que se genere pensamiento auténtico, ya que el proceso suele ser mecánico y constreñidor” (Lipman, 1998).

Entonces, los profesores juegan a repetir certezas ya que es un juego muy seguro de ganar y sin peligros, pero no juegan a la incertidumbre y la búsqueda quizás porque los hace sentirse flotando en la realidad social y como que enfrentan más riesgos, además de que les es muy difícil encontrarse en un mundo sin certezas.

“El currículum debería mostrar los aspectos de la materia que precisamente son indeterminados y problemáticos con la finalidad de que capture la aletargada atención de los estudiantes” (Lipman, 1998).

Y aquí me gustaría recordar las palabras de Eunice Alencar (00):

“Estructuras altamente organizadas, fácilmente predictibles y que no dan cabida a ciertas dosis de improvisación acaban por debilitar la atención de los que participan en ellas”

Dado esto podemos afirmar que para despertar la atención de los niños es necesario retar a su pensamiento y mostrarles un mundo con pocas certezas y una incertidumbre infinita en la que ellos mismos deberán buscar la solución de lo problemático y la claridad de lo difuso. Se les debe mostrar un mundo inacabado, de ideas inacabadas y principios inacabados; esto es, una realidad compleja que destaque la plasticidad, lo dialógico, la recursividad, el dinamismo y la retroacción, en lugar de lo mecánico, lineal, monocausal, estático e irreversible.

Es común que la educación adopte características de castradora, opresora, excesivamente volcada hacia el pasado, con un énfasisi exagerado en la reproducción y memorización del conocimiento, que no se proyectó aún en el futuro, que poco ha hecho en el sentido de preparar al alumno para solucionar creativamente problemas y para enfrentar los desafíos que acompañan una era marcada por rápidas transformaciones, incertidumbres y turbulencias (Alencar, 00).

Es más probable desarrollar capacidades creativas, divergentes, críticas y de indagación en un medio social (escuela, familia, trabajo, nación) inacabado que en uno muy estructurado.

Para terminar este apartado diré, retomando a Lipman, que el problema de la escuela no es sólo la escasez de conocimientos sino la poca reflexividad que se tiene sobre ellos, además de que sus reflexiones son poco creativas (Lipman, 1998).

Lipman y sus paradigmas educativos

Sabemos que la educación puede verse desde diferentes puntos de vista y que los modelos que se han creado para estudiarla y describirla son muchos. La educación bancaria, la educación liberadora, etc. Pero Lipman plantea dos que me parece es importante analizar, él les llama paradigmas.

A uno lo define como el paradigma standard de la práctica normal y al otro como paradigma reflexivo de la práctica crítica.

Resaltaré algunas de las cuestiones planteadas por Lipman:

En el paradigma standard, el profesor habla y el alumno escucha, el conocimiento sobre el mundo es preciso, inequívoco, y no-misterioso.

“No hay buena comunicación en el aula cuando lo que dicen los alumnos se ajusta al marco ideológico del maestro, o hay un aprendizaje memorístico de las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas del maestro. No se ponen en práctica habilidades tan importantes como la argumentación, cuando los alumnos responden de acuerdo a la “verdad” del maestro y a su autoridad” (Young, 1993).

Se basa en la transmisión de información y un buen alumno es quien maneja más información y no quien la procesa mejor.

El único que posee conocimientos es el profesor y está para depositarlos en los alumnos, (modelo de educación de “alcancía” de Freire). Se menoscaba la proipa estimación del alumno como ser racional al tratarlo como un objeto pedagógico, y no como compañero de investigación (Lipman, 1998; Young, 1993).

Por el contrario, en el paradigma reflexivo la participación del alumno se da a manera de comunidad de investigación (modelo educativo propuesto por Lipman) y donde las metas son el buen juicio y la comprensión antes que la memorización; la producción antes que la reproducción; la actividad y no la pasividad. Se reconoce el carácter ambiguo, equívoco y misterioso del conocimiento del mundo. Se estudia a modo de investigación sobre una materia y el profesor no está exento de equivocarse.

Se promueve la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación antes que la adquisición de información.

Hay dos cosas que debemos rescatar de la oposición de los dos modelos:

que en el modelo reflexivo los alumnos y el profesor se interrogan y se cuestionan mutuamente.

que en el modelo standard el conocimiento se transmite, en el reflexivo se construye.

Cito a Lipman:

"...la educación ha sido la responsable de un tremendo error categórico: confundir los refinados, acabados productos finales de una investigación con la cruda materia prima de ésta, fomentando que los estudiantes aprendan las soluciones más que a investigar los problemas implicándose en un proceso indagativo por sí mismos"

Se rechaza el proceso y se destaca el producto. Pero más importante aún es que a los niños no solamente se les enseñe a resolver problemas sino a crearlos, es decir, problematizar la realidad social, reflexionar sobre ella, hacer filosofía en el sentido lipmaniano de pensar la realidad (no como se enseña la filosofía en las universidades).

Según Lipman,

"la finalidad del proceso educativo es ayudarnos a formular mejores juicios de forma que podamos modificar nuestras vidas de manera juiciosa" (1998).

Considerando la propuesta de los dos paradigmas podemos concluir que Lipman no nos dice nada nuevo, ha habido mucha gente como Freire, Freinet y otros que han sugerido esos tipos de modelos. Lo que hace interesante la propuesta de Lipman es su concepto de "comunidad de investigación" y el papel que da a los juicios morales en el proceso educativo. Pero no creo que los juicios morales deban ser el objetivo de la educación sino también la formación de libres pensadores con un alto poder creativo y que tengan como principios la autonomía y la independencia de pensamiento y acción. Sin embargo, la importancia de los juicios radica en que sirven para que la autonomía y la independencia se tornen absolutas y generen seres aislados. Los juicios autocríticos deberán cumplir la función de mediar la autonomía y la independencia de los individuos con la de los otros con los que interactúan.

La creatividad

Dentro de los estudios realizados sobre creatividad encontramos muchas coincidencias en cuanto a las características de tal fenómeno. A partir de los años 50's se empezó a estudiar la creatividad porque se pensaba que ante los cambios sociales, políticos y económicos de la época en Estados Unidos era necesario poseer habilidades creativas para responder de manera eficaz a dichos cambios.

Desde aquellos años se han realizado variadas conceptualizaciones de este fenómeno subrayando en su definición distintos aspectos. Debido a su complejidad se hace casi imposible una definición universalmente aceptable, pero podemos presentar algunas de las más conocidas de acuerdo con Maite Garaigordobil, que dice que para Guilford, lo creativo en un sentido limitado, se reduce a las aptitudes que son características de las personas creadoras, primordialmente, fluidez, flexibilidad, y originalidad. Drevdahl postula una definición integral de este concepto, recogida en varios de los estudios sobre creatividad (Ulman, 1968; Sikora, 1979; Gervilla, 1980; Romo, 1983), desde la que se propone que "la creatividad es la capacidad humana de producir contenidos mentales de cualquier tipo que, esencialmente, pueden considerarse como nuevos y desconocidos para quienes los producen.

Puede tratarse de una actividad de la imaginación o de una síntesis mental que es más que un mero resumen. La creatividad puede implicar la formación de nuevos sistemas y de nuevas combinaciones de informaciones ya conocidas, así como la transferencia de relaciones ya conocidas a situaciones nuevas y la formación de nuevos correlatos..." citado por Garaigordobil, (1995).

Los estudios en creatividad pueden clasificarse en cinco rubros:

Enfasis en el producto creativo

Enfasis en el proceso creador

Enfasis en las condiciones ambientales

Enfasis en las características de personalidad del individuo creador

Enfasis en el sujeto y las condiciones, o bien, en el sujeto y el proceso

Se han hecho muchas aportaciones con estos estudios en tanto que se sabe cuales son algunas características de los individuos creativos, lo que implica el proceso, las condiciones ambientales favorables para que surja la creatividad, y la relevancia de lo que se crea.

El desarrollo de la creatividad supone explorar, tomar alternativas, suspender juicios, aceptarnos y valorarnos tal como somos sin tolerar lo ya conocido, lo convencional, es decir, un adecuado desarrollo afectivo promueve el desarrollo de la creatividad en un sujeto.

Los rasgos de personalidad de los individuos creativos que se han encontrado en los estudios referentes a esto son: flexibilidad, fluencia de ideas, originalidad, apertura a la experiencia y versatilidad; los sujetos creativos son definidos como sensibles, sin bloqueos mentales, sin inhibiciones, con mucha motivación y energía.

Es necesario un desarrollo teórico abierto que identifique al sujeto creativo como un sujeto activo e interactuante que integre lo social, histórico y cultural. Esto es, una visión holista.

La mejor manera de estudiar el acto creativo es a partir del análisis de los recursos personológicos de los individuos en relación con el medio social en el cual están insertos. Es aquí donde se abre otra ruta en los estudios de la creatividad vista como un proceso social. Se trata de identificar el grado de plasticidad que tiene el sistema social.

Entre las diversas teorías sobre la creatividad encontramos un punto de vista muy interesante como el de Carl Rogers que sostiene la tesis de autorrealización motivada por la urgencia que experimenta el individuo de realizarse. O sea de expresar y activar todas las capacidades del organismo.

La apertura hacia diversas experiencias, la capacidad para responder al medio, explorarlo y explotarlo, o para manipular elementos y crear algo nuevo a partir de ellos. La creatividad implica un sentimiento de que existe la oportunidad de experimentar algo diferente y de que la realidad puede ser redefinida.

Existen algunos factores mentales atribuidos a la creatividad; De la Torre menciona los siguientes como factores aptitudinales en el desarrollo de la creatividad:

Fluidez o productividad. Se refiere a la producción de ideas y la forma en que estas se expresan.

Flexibilidad y variedad. La flexibilidad es aquello que nos permite romper esquemas de pensamiento y cambiar estructuras, y la variedad se manifiesta a través de la expresión de ideas y respuestas no repetitivas, diferentes y múltiples a un problema dado.

Originalidad. Implica la producción de respuestas infrecuentes e ingeniosas a situaciones específicas.

Elaboración. Es la que permite llevar a cabo alguna idea surgida en la etapa de la iluminación.

Para Guilford, la fluidez es la capacidad para producir gran número de ideas; la flexibilidad es la aptitud para cambiar de un planteamiento a otro; y la originalidad se refiere a la aptitud para aportar ideas o soluciones de largo alcance, poco frecuentes y nuevas. Como podemos observar, hay un alto acuerdo entre los estudiosos de la creatividad en cuanto a los factores mentales que ayudan al desarrollo de la creatividad.

Pensamiento convergente y pensamiento divergente

Así como la creatividad social es un producto de la interacción, el pensamiento divergente también lo es puesto que lo divergente necesita de algo de lo cual divergir. El contexto sociocultural que envuelve a toda interacción social marca de alguna manera la forma de pensar la realidad y de actuar sobre ella. Pero esa realidad puede ser vista y asumida de muchas formas de acuerdo al punto de referencia en el cual se encuentra un individuo.

En toda realidad y contexto social existe un camino que converge, es decir que concentra a las mayorías y señala la ruta por donde han de andar los demás. Empero, existe siempre la posibilidad de utilizar una ruta alterna y de accionar el pensamiento lateral (como lo describe De Bono) y/o el pensamiento divergente (según lo describe Guilford).

El pensamiento divergente está compuesto por elementos de crítica y ruptura con las convenciones pero no significa que se superponga al pensamiento de orden lógico y convergente. Son antagónicos y complementarios al mismo tiempo, y mantienen una conversación constante porque representan dos formas distintas de asumir la realidad pero no se pueden excluir mutuamente. Sin el uno no existe el otro.

Edward De Bono señala en su libro "El pensamiento lateral", que se requiere tener un pensamiento alternativo al vertical (como él designa al pensamiento lógico formal). Este pensamiento es el que se promueve en las escuelas de la mayor parte del mundo debido a que perpetúa las ideas añejas y mantiene el orden cognitivo necesario para que la educación cumpla con su misión de solo transmitir conocimiento de manera unidireccional.

La apuesta de De Bono es a la necesidad de un pensamiento que haga contrapeso a aquel tan mecánico, rígido, estructurado, conservador y estático como es el pensamiento vertical; su apuesta es al desarrollo del pensamiento lateral pero sin dejar de lado el vertical.

De Bono hace diferencia entre el pensamiento vertical y el pensamiento lateral pero los concibe como complementarios y no antagónicos:

“Las diferencias entre el pensamiento lateral y el pensamiento vertical son básicas. Su funcionamiento respectivo es completamente distinto. No se trata de decidir cuál es más eficaz, ya que ambos son necesarios y se complementan mutuamente. Lo que importa es una perfecta conciencia de sus diferencias para facilitar la aplicación de ambos” (De Bono, 1994)

Sin embargo, creo que podemos aplicar algunos conceptos del pensamiento complejo de Edgar Morin y mencionar que el pensamiento lateral y el vertical con antagónicos y complementarios al mismo tiempo.

Me parece que la concepción de De Bono sobre los dos tipos de pensamiento es esencial para entender la necesidad de desarrollar tanto el uno como el otro. No se puede prescindir de ninguno de los dos porque, como él dice:

“El pensamiento lateral es útil para generar ideas y nuevos modos de ver las cosas y el pensamiento vertical es necesario para su subsiguiente enjuiciamiento y aplicación práctica” (De Bono, 1994)

En la perspectiva de De Bono, el pensamiento lateral va más allá de lo que es la creatividad:

“El pensamiento lateral tiene mucho en común con la creatividad; pero mientras esta última constituye con excesiva frecuencia sólo una descripción de resultados, el pensamiento lateral incluye la descripción de un proceso” (De Bono, 1994).

Podemos ver que para él la creatividad se queda en el plano de los resultados pero debemos pensar la creatividad como un proceso del cual el pensamiento lateral es un elemento.

Este tipo de pensamiento no apela a la linealidad y la secuencia ordenada para alcanzar una solución determinada a algún problema, esto es que no busca una sola respuesta correcta sino que diversifica su acción hasta lograr un buen número de alternativas ya que respuestas correctas hay muchas y no solo una. El pensamiento lateral se mueve en una dimensión de libre fluir de ideas considerando todas como válidas sin poner límites a la acción pensante. Esa es la importancia del pensamiento lateral en la producción de ideas nuevas.

Hablando en términos educacionales, De Bono destaca que:

“La enseñanza ha rendido siempre culto exclusivo al pensamiento lógico. La necesidad del pensamiento lateral deriva de las limitaciones inherentes al comportamiento de la mente, constituida como sistema de memorización optimizado” (De Bono, 1994)

Entonces, la educación ha privilegiado lo lógico y dejado de lado lo que va en contra de esa lógica, pero hemos visto la importancia que tiene el desarrollar una alternativa cognitiva como es el pensamiento lateral para no caer en un mundo superestructurado en el que no haya cabida para bifurcaciones y desviaciones que lo reestructuren continuamente.

A continuación presento algunas diferencias entre el pensamiento lateral y el vertical que resultan importantes para su comprensión:

El pensamiento vertical es selectivo; el pensamiento lateral es creador.

En el pensamiento vertical se evitan caminos inciertos y se seleccionan solo aquellos que representan mayor certidumbre. En el pensamiento lateral, todos los caminos se siguen y se exploran todas las posibilidades.

El pensamiento vertical se mueve sólo si hay una dirección en que moverse; el pensamiento lateral se mueve para crear una dirección.

El pensamiento vertical se mueve sobre lo definido para no perturbar su desarrollo, pero el lateral se mueve sobre veredas difusas en las cuales lo que importa es el movimiento en sí, el cambio; y no lo estático.

El pensamiento vertical se basa en la secuencia de las ideas; el pensamiento lateral puede efectuar saltos.

El pensamiento vertical es secuencial y ordenado en pro de estar firmemente validada cualquier solución a un problema. Pero con el pensamiento lateral se pueden dar saltos y regresiones que no necesariamente implican orden en el pensamiento.

En el pensamiento vertical las categorías, clasificaciones y etiquetas son fijas; en el pensamiento lateral no lo son.

La rigidez del pensamiento vertical hace fijas las etiquetas, clasificaciones y categorías que le son impuestas a cualquier objeto y tienen carácter permanente, pero en el pensamiento lateral, la movilidad y dinamismo mental permiten que las etiquetas, categorías y clasificaciones cambien de acuerdo al contexto y tengan diferentes enfoques.

El pensamiento vertical sigue los caminos más evidentes; el pensamiento lateral los menos evidentes.

Tal parece que los caminos más claros y obvios son los únicos que pueden llevar a una solución acertada y valiosa de algún problema, empero los caminos inexplorados y nebulosos resultan también importantes ya que sólo así se puede avanzar hacia un nuevo estado de cosas. Aquí tendríamos que recordar la frase que dice que debemos comprender la esterilidad de la certeza y la fecundidad de la incertidumbre.

Hemos revisado las diferencias que hay entre el pensamiento vertical (tan privilegiado en nuestras escuelas) y el pensamiento lateral, y nos damos cuenta de la lógica que representan los dos tipos. Uno atiende a las exigencias de orden, estructuración, secuencia, certeza, claridad y linealidad tan privilegiadas en nuestro sistema socio-político-cultural. El otro es una opción que conlleva caos, desestructuración, movilidad, dinamismo, borrosidad e incertidumbre lo que la hace ser una vía poco confiable para aquellos que creen que la realidad es estática, determinada e irreversible. Lo que hace el pensamiento lateral es orientar hacia una visión más plástica de la realidad social.

Algo importante en el desarrollo del pensamiento lateral es la construcción de alternativas, pero además la revisión de supuestos. Esto último nos lleva a reconsiderar las ideas que tenemos del mundo y de los demás y nos pone en una situación de alerta sobre nuestras certezas. La revisión de supuestos es un elemento fundamental para el pensamiento lateral debido a que éste necesita estar renovando ideas y no dejarse llevar por viejas creencias que le impidan avanzar por senderos inexplorados.

La rigidez cognitiva que acompaña al pensamiento vertical es lo que provoca una gradual pérdida de sensibilidad ante los elementos nuevos y alternativos que a diario tenemos la oportunidad de acceder pero que no encuentran desarrollo por la falta de apertura mental y plasticidad cognitiva.

De Bono y la mente

De Bono compara la mente con un ordenador y dice:

“Se puede considerar la mente como una especie de ordenador en cuya compleja memoria la información no se registra en su forma original, a efectos de su subsiguiente lectura, sino que se organiza automáticamente en modelos de datos”

Para él, la mente está compuesta de modelos que le permiten manejar la información que recibe y señala que estos modelos aumentan su solidez a medida que se los utiliza para estructurar las ideas. El pensamiento vertical mantiene estos modelos y los solidifica cada vez más a través de su uso como patrones de pensamiento.

La alternativa del pensamiento lateral es el tratamiento de la información mediante la constante reestructuración de los modelos y más que hacerlos sólidos se les tiene que hacer frágiles para de esa manera flexibilizarlos y liberarlos en orden a crear nuevos modelos a partir de ellos pero sin considerarlos permanentes e irrompibles.

“La mente se caracteriza por la creación de modelos fijos de conceptos, lo que limita las posibilidades de uso de la nueva información disponible...” (De Bono, 1994)

“El pensamiento tradicional permite refinar los modelos y comprobar su validez, pero para conseguir un uso óptimo de la nueva información hemos de crear modelos, escapando a la influencia monopolizadora de los ya existentes” (De Bono, 1994)

El pensamiento vertical no permite que la nueva información fluya y sea asimilada fácilmente, por el contrario, la obstaculiza y la mantiene en la periferia de la mente. El pensamiento lateral sirve como medio para que la nueva información sea asimilada y contenida más cerca del centro. Un pequeño elemento nuevo puede provocar total reestructuración de los modelos cognitivos ya existentes (léase desde la perspectiva del efecto mariposa de la teoría de las catástrofes). Lo importante es asumir que los modelos están en constante dinamismo y que sólo así se puede aspirar a desarrollar el pensamiento lateral.

Matthew Lipman y su pensamiento complejo

El pensamiento complejo que propone Lipman en su libro “Pensamiento complejo y educación”, es una síntesis de pensamiento creativo y pensamiento crítico, los cuales son de mucha valía en el desarrollo de la creatividad social y el pensamiento divergente.

El pensamiento complejo propuesto por Lipman es un tipo de pensamiento que surge a través del entrenamiento de las habilidades cognitivas de los individuos y del desarrollo del pensamiento.

Dice Lipman:

“El pensamiento complejo es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. El pensamiento complejo examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios. El pensamiento complejo está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño. Conlleva pensar sobre los propios procedimientos de la misma forma que implica pensar sobre la materia objeto de examen”

La ejercitación de un pensamiento crítico es necesaria en los contextos educativos si es que se quiere formar individuos independientes de pensamiento, libres y autónomos; pero a la par de esto se debe desarrollar un pensamiento que sea autocrítico de tal modo que la independencia y autonomía alcanzada por los individuos no los convierta en seres aislantes.

El papel del pensamiento autocrítico es evitar una ruptura en la interacción social que lleve a una marginación de los individuos por el hecho de ser independientes y autónomos.

Cuando Lipman habla de complejidad lo hace en un sentido muy parecido al de Edgar Morin en su libro "Introducción al pensamiento complejo", ya que ambos atacan el reduccionismo, el pensamiento monológico y la linealidad. Lipman introduce su noción de crítica y desarrolla una visión revolucionaria de la educación en cuya base está el pensamiento libre. Pone en movimiento todos los tipos de pensamiento, el crítico, el creativo, el marginal, la lógica informal, la reflexión social, el razonamiento moral. Morin plantea una teoría para conocer la realidad en la que describe procesos de pensamiento como los planteados por Lipman, pero obviamente que su teoría abarca mucho más, en tanto que habla de sistemas y organizaciones. Pero es importante reconocer las semejanzas que existen entre sus planteamientos con respecto a lo que es la esencia del pensamiento complejo, la multiplicidad, la recursividad, lo dialógico.

Ahora, no debemos pensar que los dos están hablando de lo mismo, no, porque uno se refiere al pensamiento complejo como un tipo de pensamiento que se suma a otros como el de orden superior, crítico, creativo (Lipman), y el otro se refiere a toda una epistemología (Morin), pero, sin embargo se los puede relacionar en cuanto a que plantean un tipo de pensamiento no convencional y de mayor elaboración cognitiva que no atiende a la simplicidad, sino que formula la existencia de la complejidad en el mundo que nos rodea a partir de la diversificación infinita, variedad, multiplicidad.

Lipman y su noción de conocimiento

El conocimiento en el aula se construye a partir de la discusión, el debate, la confrontación, la polémica, la crítica y por supuesto la autocrítica. El propone que la dinámica áulica se desarrolle al modo de una comunidad de investigación.

El conocimiento no es algo dado y cerrado, sino que se reconstruye permanentemente de forma intersubjetiva y se asume que los alumnos tienen algo que decir y aportar; no son solo depositarios de saber preparados para la acumulación de datos y de información, no, son parte del proceso de construcción del conocimiento, constantemente formulan hipótesis sobre el mundo y ellos mismos, en una actitud problematizadora, en autocrítica constante.

El modelo de educación de Lipman (como el de muchos pedagogos como Freire, Freinet, Montessori, etc.) refleja una oposición en contra de los sistemas escolares tradicionales en los cuales se aniquila la razón, la reflexión, el pensamiento autónomo y la libertad de expresión.

Es un modelo en el que bien podríamos hallar las condiciones pertinentes para el desarrollo de la creatividad social y el pensamiento divergente en tanto que proveen de un ambiente favorable para la expresión de ideas y la producción de nuevas formas de mirar la realidad y actuar sobre ella.

Lipman y el pensamiento de orden superior

Creo interesante la crítica que hace Lipman a algunos autores que han definido el pensamiento de orden superior como rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio. El contrapone ese punto de vista diciendo que,

“... el pensamiento de orden superior no necesita ser conceptualmente rico desde el momento en que es potente, flexible y con recursos y puede aprehender elementos conceptuales y no solo aquellos superficiales. El pensamiento tampoco necesita presentar una organización coherente desde que este se deja impresionar por desordenadas actividades imaginativas cuya amorfidad nos forma” (Lipman, 1998).

Si estamos hablando de pensamiento creativo y pensamiento crítico (los componentes del pensamiento de orden superior) no podemos hablar del pensamiento como algo rígido, que está coherentemente organizado y estructurado porque va en contra de ello.

El pensamiento de orden superior es ingenioso, flexible, plástico, por eso es de orden superior porque no se queda en el nivel elemental de rigidez, pasividad, estaticidad.

Empero, me preocupa que Lipman considere que el pensamiento de orden superior se genere bajo el efecto de dos ideas reguladoras como si estas fuesen su razón de existir, el menciona la verdad y el significado.

Para él, la verdad se presenta como algo a desvelar, no a construir como lo propone Jesús Ibáñez en su libro “El regreso del sujeto”. Lipman propone la verdad como guía de todo juicio, para él lo verdadero es lo justo.

Entre la verdad y el significado está la razonabilidad que debe entenderse como lo razonable más que como lo racional. Una idea puede no ser racional pero ser razonable de acuerdo al mundo de significados en el que se encuentre inserta. La racionalidad es el ejercicio de la razón en el sentido más kantiano, pero lo razonable tiene que ver más con los motivos que llevan a una persona a actuar o a pensar sobre algo.

Por otra parte encontramos que el razonamiento es “aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente, sujeto a una evaluación mediante criterios (puede haber razonamientos válidos como inválidos) y ser enseñado” (Lipman, 1998).

De acuerdo con Lipman el razonamiento supone, entre otras cosas, ofrecer razones convincentes, la articulación de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes y defendibles, o sea sensibilidad hacia aspectos lógicos del discurso. Y es aquí donde Lipman se pasa de filósofo porque apela a la razón como única herramienta del buen pensar, pero se le olvida el lado emotivo, la carga afectiva de todo pensamiento humano. La razón deja de ser en esta época algo a lo cual apelar, el ser humano no es razón solamente, es también emociones, significados y creo que es lo que Lipman deja de lado.

El pensamiento crítico en Lipman

Para Lipman el producto del pensamiento crítico son los juicios entendidos éstos como determinaciones (del pensamiento, del habla, de la acción o de la creación) y como evaluaciones que se hacen sobre los objetos físicos y abstractos del mundo.

El pensamiento crítico se basa en criterios ya que estos son la base de los juicios. Una de las funciones principales de los criterios es la de proveer bases para las comparaciones lo cual llevará a formular juicios más válidos.

Lipman apunta:

“Los criterios son quizás uno de los instrumentos más valiosos de los procesos racionales. Enseñar a los estudiantes a identificarlos y a utilizarlos supone un aspecto esencial de la enseñanza del pensamiento crítico”.

Otra característica del pensamiento crítico es la autocorrección ya que es una parte importante de la crítica la autovaloración de los pensamientos, muy pocas veces nos detenemos a cuestionar nuestras ideas, nos falta sensibilidad y flexibilidad para siquiera pensar que lo que pensamos es erróneo. La clave del pensamiento crítico es pensar los pensamientos pero no acríticamente como podría darse con la metacognición sino de una forma autocrítica.

Las implicaciones que esto podría tener en la educación es que si se enseñara a los niños a corregirse entre ellos mismos y a criticarse sus métodos y procesos mutuamente y así ir produciendo un proceso autocorrectivo. Obviamente esto tendría que hacerse en un marco de flexibilidad mental, apertura, diálogo y tolerancia.

El pensamiento crítico también desarrolla la sensibilidad al contexto y es simplemente tener la capacidad de saber en qué momento es posible hacer o decir algo y en cuál no. Implica tener una visión clara desde que posición se habla y cuáles pueden ser las razones por las cuáles se exprese tal o cual cosa. Además hay que considerar la diversidad de significados y la validez relativa de ciertas suposiciones.

3. MARCO TEORICO (2o parte)

Psicología social y creatividad social

Al momento de hablar de creatividad social hago referencia a un proceso que surge a partir de la interacción de los individuos y que tiene sus bases en el comportamiento social que estos tienen. Los individuos y sus procesos de interacción se encuentran enmarcados en un contexto sociocultural que a su vez es producto de ellos. La capacidad sociocreativa se desarrolla a partir de las relaciones interpersonales que se establecen con los otros y de esta manera también se da el desarrollo cognitivo de los niños que, como dice Barbara Rogoff (1993):

“...es un aprendizaje que tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la cultura”.

Entonces, la interacción que se establece con los otros es la que nos va dotando de herramientas para desempeñarnos en la actividad social. Las destrezas e inclinaciones que los niños desarrollan tienen sus raíces en las actividades históricas y culturales propias de la comunidad en la que el niño y sus compañeros interactúan (Rogoff, 1993).

Si pensamos en la creatividad social como una destreza e inclinación que pueden tener los niños, el desarrollo de la misma se tendrá que dar en un contexto sociocultural que contenga patrones de interacción sociocreativos, de otra manera no surgirá como aprendizaje entre los niños de ese contexto. Para desarrollar su concepto de participación guiada, Barbara Rogoff se inspira principalmente en la teoría de Vygotsky y es así que plantea la tesis de que el desarrollo cognitivo tiene lugar a través de este tipo de participación en la actividad sociocultural.

Creo que la propuesta de Rogoff nos permite entender la influencia del medio sociocultural en el desarrollo cognitivo de los niños y la forma en que las sociedades pueden promover alguna destreza o habilidad social. En el caso de la creatividad social podemos plantear que la comunicación entre el niño y aquellos con quienes interactúa le aporta, como nuevo miembro de la sociedad, un medio para participar en la resolución de problemas complejos, bajo la guía de sus compañeros.

Cito a Rogoff:

“Tanto los niños como sus compañeros son responsables de la participación guiada, de manera que favorezca el desarrollo de las destrezas infantiles y la participación en las actividades de los miembros maduros de la comunidad”

Cuando existen compañeros activos que aportan motivación e imaginación hay un apoyo mutuo para que lo llevado a cabo en el medio social sea creativo. La relación entre la participación guiada y la creatividad social consiste en que los otros desempeñan un papel importante para la resolución creativa de un problema.

Para comprender la creatividad social como parte del desarrollo cognitivo es necesario acentuar lo cultural sobre lo individual ya que depende de la interdependencia del niño y sus compañeros en el medio sociocultural, de su desempeño como parte de una sociedad y de la relación que establece con los otros a través de la participación guiada. Toda esta revisión de la inmersión del niño en el entramado social mediante el aprendizaje que obtiene en la interacción con los otros es una perspectiva no individualista que posee rasgos muy definidos de la teoría del desarrollo sociocultural de las funciones psíquicas de Vygotsky, quien postulaba que la génesis del hombre y de la conciencia sólo pueden ser entendidas a partir de la interacción social. La mente al igual que el pensamiento y el lenguaje son productos de la interacción social, no hay desarrollo de estos en aislamiento.

Habilidades como la tolerancia, el diálogo y el reconocimiento del Otro, que, como ya he dicho, permiten la resolución de problemas interpersonales en la vida cotidiana tienen su origen en la influencia de las estructuras sociales, las instituciones y por supuesto en las relaciones sociales. La resolución de problemas no es cognición "fría", sino que implica, por su propia naturaleza, emociones y relaciones y una estructura social (Rogoff, 1993).

Las instituciones formales de la sociedad se encargan de proveer a los niños de las herramientas sociales necesarias para tener un desempeño social adecuado a las exigencias de ese contexto social. Entonces la escuela y la familia se alzan como las principales proveedoras de dichas herramientas. Pero hasta dónde debemos seguir reproduciendo lo existente; dónde se da la necesidad de transformación de las costumbres, los valores y las instituciones, es decir, en qué momento evoluciona la cultura. Las instituciones deben transformarse y crear los medios pertinentes para que las necesidades de la vida cotidiana se satisfagan, una sociedad no puede promover valores, formas de vida, y costumbres que ya no correspondan a los tiempos que se viven.

La creatividad social permite romper con esquemas de pensamiento social inservibles, está en contraposición con estereotipos y prejuicios que impiden la evolución cultural. Ninguna institución social puede estar ajena a esta transformación. El desarrollo de la creatividad social es un proceso que interviene en las transformaciones que permiten a los individuos resolver los problemas de la vida cotidiana. Sin embargo, quiero hacer hincapié en que la creatividad social no solo refiere a la habilidad para resolver problemas sino también a la manera en cómo se van gestando formas innovadoras de interacción, de comunicación y de experiencia de la realidad.

Debe haber ruptura con los valores de una sociedad para que pueda darse un cambio en las estructuras sociales, el desarrollo es multidireccional, diverso, y conlleva a diferencias sociales esenciales en la vida de toda cultura. Una cultura del acuerdo está condenada a la oscuridad, en cambio una cultura del desacuerdo puede avanzar por vertientes luminosas que le permitan reconocer la diversidad y la multiplicidad de valores que pueden existir en una comunidad determinada.

Si se apela a la unicidad y la conformidad se corre el riesgo de ser igual a los otros, de no existir como individuos; entonces hay que valorar la multiplicidad, lo diverso, lo que no se parece a otra cosa, y eso nos permitirá vivir en un medio social menos rígido en el cual la creatividad social pueda expresarse plenamente. Solo hay que hacer de la unicidad y la multiplicidad dos planos de una realidad fluctuante en la que lo único y lo múltiple son partes del mismo conjunto.

El desarrollo cognitivo del niño se da a partir de la participación guiada en las diferentes rutinas sociales de su comunidad y eso le permite incluirse en la misma. Pero aún cuando no haya participación en las costumbres, las formas de vida y los rituales cotidianos de su sociedad, puede haber también desarrollo cognitivo.

VIGOTSKI, PIAGET Y LA EDUCACIÓN

Una de las discusiones más añejas con respecto al desarrollo infantil es la relación que éste guarda con el aprendizaje. Las dos principales corrientes que se han contrapuesto son la de Piaget y la de Vigotski, sin embargo no todas las comparaciones han sido justas y afortunadas y, de acuerdo con Jesús Palacios (1987), se han distorsionado las dos visiones y se ha caído en la caricaturización, así lo dice él:

“La caricatura ha consistido en despachar el problema diciendo que para Piaget el aprendizaje debe seguir al desarrollo, mientras que para Vigotski el desarrollo es un resultado del aprendizaje. Al simplificar así las cosas parece que se está obligando a Piaget a sostener que el aprendizaje no influye sobre el desarrollo y a Vigotski a postular que el desarrollo previo del niño incide poco sobre sus capacidades de aprendizaje”.

Y también señala que Piaget y Vigotski nunca defendieron esas ideas, ya que para Piaget el aprendizaje social y la educación influyen en el desarrollo, y para Vigotski el aprendizaje guarda estrecha relación con el desarrollo. Decir que el desarrollo es primero que el aprendizaje o que el aprendizaje es anterior al desarrollo es parte del reduccionismo teórico que se da muy frecuentemente en la psicología. El aprendizaje y el desarrollo infantil son procesos interdependientes que no pueden verse aisladamente.

La visión vigotskiana de la relación aprendizaje-desarrollo tiene como principal idea que el aprendizaje del niño empieza desde antes de ir a la escuela ya que posee nociones básicas sobre muchas cuestiones, es decir que el aprendizaje escolar jamás parte de cero sino que tiene una prehistoria. A ese aprendizaje lo podemos llamar "aprendizaje por descubrimiento". Vigotski habla de dos niveles de desarrollo del niño, el efectivo, actual, que el niño presenta, y el potencial, el que puede alcanzar, la zona de desarrollo próximo.

"El aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas" (Vigotski, citado por Jesús Palacios).

Con respecto a esto existen también dos concepciones en cuanto al papel del desarrollo en relación con el aprendizaje. Un punto de vista, fatalista como lo denomina Palacios, señala que el aprendizaje siempre debe estar a la espera del desarrollo, lo que significa que no podríamos enseñar nada prematuramente respecto al nivel de desarrollo efectivo del niño; y el preformacionista, que sostiene que todo es producto del aprendizaje y no hay que tomar en cuenta el nivel de desarrollo del niño (Palacios, 1987). Como podemos ver estas dos posiciones están en los extremos de la discusión, sin embargo Vigotski mantiene una postura interaccionista, esto es que el desarrollo y el aprendizaje van de la mano y uno no es condición previa del otro. Por otra parte, Piaget también es interaccionista, destaca que el desarrollo es resultado de la maduración biológica, la experiencia del niño con su ambiente y la educación.

Aun cuando Piaget y Vigotski mantienen puntos de vista interaccionistas cada uno toma un rumbo distinto, la diferencia está en el énfasis puesto sobre el desarrollo (Piaget) y el aprendizaje (Vigotski). Piaget cree en el desarrollo de características humanas naturales sin atender al carácter sociohistórico de las mismas; en cambio Vigotski le da mucha importancia a la experiencia social y postula que el aprendizaje activa muchos procesos de desarrollo que quizás en otras condiciones no surgirían.

LA IMPORTANCIA DE LA INTERACCION SOCIAL

El rumbo distinto que han tomado las visiones piagetianas y vigotskianas se hacen más claras cuando hablamos de la interacción social. De todos es sabido la orientación individualista de Piaget y la noción "socioista" de Vigotski, y es que desde la perspectiva del primero el niño descubre su mundo por sí mismo atendiendo un proceso natural sin tomar en cuenta la presencia de los otros, pero Vigotski habla de algo distinto, la teoría del doble origen de las funciones psíquicas, según la cual, todas las funciones psíquicas psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades sociales, colectivas, o sea como funciones intersíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, esto es, como funciones intrapsíquicas (Vigotski, citado por Palacios, 1987).

Veamos que la visión vigotskiana señala la importancia de los otros y de las acciones conjuntas como motores del desarrollo de la mente, de ahí que la mente sea una construcción social, es decir que la mente está afuera de nosotros y no adentro.

Al hablar de la importancia de la interacción social en el desarrollo del niño estamos dejando de lado el papel de los estímulos que lo rodean como fuente determinante de dicho desarrollo, ya que es el papel mediador de los adultos entre los estímulos y el niño lo que repercute más en la estimulación cognitiva de los niños en tanto que las acciones conjuntas adulto-niño le permiten a éste enriquecerse de los matices que el acto mediador del adulto le proporciona. Pero la mediación no solo es un papel de los adultos sino también de otros niños lo cual nos lleva a destacar lo que, como ya habíamos visto, Barbara Rogoff llama participación guiada. Que es simplemente el acompañamiento entre los grupos de niños en el descubrimiento vivencial del mundo a través de la experiencia compartida y la resolución creativa de problemas conjuntamente. Es entonces que los Otro aparecen como parte fundamental en el desarrollo del Yo.

El poderoso papel que la interacción entre los iguales tiene sobre la construcción del conocimiento y la forma en que esa interacción puede ser organizada para planear y promover estrategias educativas empezó a ser objeto de interés para muchos autores preocupados por saber cual es la forma en que la interacción social influye en el desarrollo intelectual y escolar de los niños.

Coll dice lo siguiente:

“Los conflictos sociocognitivos que ocurren en situaciones de aprendizaje cooperativo, tal y como han sido conceptualizadas por Perret-Clermont, Doise y Mugny, son fuentes de desarrollo intelectual. Originado en la confrontación entre esquemas de sujetos con diferente nivel de competencia ante una tarea determinada, el conflicto sociocognitivo constructivo que se da en determinadas situaciones de la interacción social favorece el desarrollo tanto del razonamiento lógico como de la adquisición de contenidos escolares, y ello como consecuencia del proceso de reorganización cognitiva provocado por el conflicto y su superación colectiva (Coll, 1984; citado por Palacios, 1987).

Y a esto hay que añadirle que el enfrentamiento de esquemas es uno de los principales motores del desarrollo mental puesto que provee de ideas contrarias con las cuales se puede cotejar lo ya conocido y es de ese proceso de enfrentamiento que surge una idea más enriquecida. El niño que vive aislado de los demás no tiene la oportunidad de comparar, hacer síntesis entre lo conocido y lo reciente, cambiar sus esquemas porque, simplemente, no tiene con quien enfrentar sus certezas, y esto va minando su capacidad de intercambio, cooperación y de superación de problemáticas puesto que está solo.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Antecedentes pedagógicos

Este es un método de enseñanza y trabajo escolar que promueve la cooperación por encima de la competencia y del trabajo individual. Para que el aprendizaje sea cooperativo necesita cubrir algunos requisitos indispensables: interdependencia de meta e igualdad de estatus entre los miembros del grupo, lo cual no significa homogeneidad sino que, por el contrario, los grupos heterogéneos serán más eficaces que los homogéneos.

Entre los antecedentes del aprendizaje cooperativo está la Escuela Moderna de Ferrer, en ella no existía la competición y pretendía basarse en el principio de la solidaridad, o sea en el "apoyo mutuo" de Kropotkin, que se refiere a la libre actividad cooperadora del educando, el cual se llega a constituir en educador de sus compañeros más jóvenes, y todo eso incrementa el espíritu crítico de los alumnos, que es uno de los fines de la Escuela Moderna, así como uno de los mecanismos fundamentales responsables de la eficacia del aprendizaje cooperativo.

El propósito de la Escuela Moderna es la construcción de una sociedad más fraterna en la que no exista la desigualdad social, esto es una sociedad más democrática. Para Ferrer, el único camino que hay para acabar con la dominación es la educación, sus ideas pedagógicas estaban asentadas en la idea de la transformación social a partir del cambio de las mentalidades, y él creía que esto solo era posible dando un giro a la forma en que se educaba al pueblo. En el fondo de la actividad educativa de Ferrer subyace la premisa de que la educación es el factor decisivo del antagonismo social. Empero, llegó a ser calificado de conservador.

Para Ferrer el elemento básico de la transformación social es la educación "racional y científica", según él, debido a la eficacia altamente revolucionaria de la razón y de la ciencia. Para él la ciencia es algo neutro y eso es un rasgo conservador que no puede ayudar a la transformación social. Por otra parte, como dice Jordi de Cambra, la ciencia no puede ser reconocida como neutra ya que de esa manera se le da carácter absoluto, incuestionable y termina por reproducir los intereses de la clase dominante al presentar las "verdades científicas" como válidas para todos los miembros de la sociedad.

Finalmente la influencia de Ferrer en el desarrollo del aprendizaje cooperativo como método de enseñanza debe ser destacada por sentar las bases de una educación igualitaria y libre.

En Celestin Freinet encontramos otro antecedente de lo que hoy es el aprendizaje cooperativo. En él confluyen tres de las ideas básicas de la revolución educativa, la valoración del niño no como alguien que debe acoplarse forzosamente a un plan y métodos establecidos, sino como un sujeto único al que la escuela tiene la obligación de ayudar a potenciar sus capacidades individuales. Pero no solo en lo escolar e intelectual, también en lo respecta a la vida cotidiana, eso que el niño vive todos los días y para lo cual no hay fórmulas, la vida cotidiana; la tercer idea es la superación del intelectualismo y el rescate de la actividad juego-trabajo que representa un rasgo transformador por excelencia. Como dice Jesús Palacios, la Pedagogía Freinet no está preocupada por el conocimiento memorístico de fechas históricas, hombres ilustres, grandes inventos, sino en la capacidad reflexiva sobre esos elementos.

En la Pedagogía Freinet el trabajo que realizan los alumnos es colectivo y crítico complementado con trabajo personal de tipo autocorrectivo, y las clases magistrales son reducidas al mínimo lo cual coincide perfectamente con los postulados del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, la preponderancia del trabajo colectivo no se traduce en una dictadura del grupo sobre los individuos. En el seno de la clase hay responsabilidades específicas que cada uno asume y así se fundamenta la libertad de todos.

Hasta aquí hemos revisado lo que se podría llamar antecedentes pedagógicos del aprendizaje cooperativo, pero que no son aprendizaje cooperativo entendido desde la perspectiva más actual cuya guía es la definición de situación social cooperativa que da Morton Deutsch: "es una situación en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y solo si también los otros participantes alcanzan el suyo". Esta es la idea básica de lo que hoy se conoce como aprendizaje cooperativo. Las dos perspectivas que revisamos (Ferrer y Freinet) comparten algunos rasgos con el aprendizaje cooperativo pero existe una diferencia marcada en cuanto a los protagonistas del proceso cooperativo. En Ferrer y Freinet se pone el énfasis en la relación profesor-alumno, pero en lo que es aprendizaje cooperativo el énfasis está puesto en la relación alumno-alumno. De ahí que las raíces teóricas del aprendizaje cooperativo se encuentren en Vigotski, G.H. Mead y Piaget.

Fundamentos psicológicos y psicosociales

Las teorías de G.H. Mead y Vigotski mantienen estrecha relación ya que le dan a la mente un carácter social que está basado en la relevancia de la interacción social. Mientras que Piaget marca un acento en las estructuras subyacentes a las acciones individuales.

Podemos decir que existen dos grandes concepciones teóricas sobre la relación que existe entre el desarrollo cognitivo del niño y su participación en las interacciones sociales, por un lado, la corriente rusa de Vigotski, Leontiev y Luria que postulan una dependencia directa del desarrollo cognitivo con respecto a las condiciones sociales de producción, y las relaciones sociales que las caracterizan; por el otro, como ya lo he mencionado, Piaget con su "individualismo social", por afirmar que la lógica subyacente a los procesos individuales es la lógica de lo social.

La pregunta es cómo hacer compatibles estas dos concepciones y Doise y cols. (1980) ofrecen una alternativa:

"Si la interacción juega un papel causal, es necesario recurrir a una causalidad en espiral: en efecto, si la interacción social le permite al niño elaborar nuevos instrumentos cognitivos, estos nuevos instrumentos, a su vez, deberían permitir al niño participar en interacciones sociales más elaboradas"

Esta propuesta de Doise y sus colaboradores intenta situarse en el centro de la discusión y así salvar los extremos, y me parece que es una posición sensata puesto que muestra que las dos explicaciones no son reductibles entre sí y pueden ser aplicables desde una perspectiva muy específica.

Es a partir de las teorías de Piaget, Vigotski y Mead que se empieza a generar el interés por desarrollar el método del aprendizaje cooperativo en el cual encontramos que es una excelente vía para potenciar las capacidades tanto intelectuales como sociales, debido principalmente al papel crucial que la interacción con los demás desempeña en el desarrollo de la inteligencia o competencia social. La conversación por gestos (Mead), la interacción entre iguales (Piaget), y el lenguaje interiorizado (Vigotski) constituyen otras tantas formas de interacción social necesarias para el desarrollo individual y colectivo.

La escuela de Ginebra

Existe desde hace algunos años en Ginebra un grupo de investigadores que, retomando algunas ideas no desarrolladas de Piaget han puesto de manifiesto la importancia que tiene la interacción entre los niños en el desarrollo cognitivo, pero sobre todo, la influencia que tiene en el conflicto sociocognitivo. La relevancia que tienen los estudios de la Escuela de Ginebra para el aprendizaje cooperativo es que destaca la necesidad de una confrontación entre puntos de vista que, gracias a la exigencia de una creatividad grupal común, se traducirá en un conflicto sociocognitivo que es el motor del progreso intelectual. Esta creatividad grupal, que podríamos llamar social, como la describe Garaigordobil (1995).

Hay tres razones por las cuales el conflicto sociocognitivo es tan eficaz para llevar a un desarrollo cognitivo, según Doise y Mugny:

- Ante todo porque el niño toma conciencia de la existencia de respuestas diferentes a la suya.
- Otra persona proporciona las indicaciones que pueden ser pertinentes para la elaboración de un nuevo instrumento cognoscitivo, de tal manera que incluso modelos que aparentemente no tienen nada que aportar al niño, pueden, no obstante, indicarle el camino a seguir.
- El conflicto sociocognitivo aumenta la probabilidad de que el niño sea activo cognoscitivamente.

Como podemos ver, estos postulados dejan en claro la importancia de la confrontación de ideas, la divergencia y sobre todo el carácter activo del niño al entrar en conflicto. Si el niño aprende a reconocer que los Otros pueden pensar distinto a él y que le pueden aportar elementos para la construcción de nuevos esquemas, entonces tendrá un mejor desarrollo intelectual ya que es o le activa cognoscitivamente y le permite ir construyendo nuevas formas de interacción social.

Piaget decía lo siguiente:

“La formación y la realización completa de las estructuras cognitivas implican toda una serie de intercambios y un entorno estimulante; la formación de las operaciones necesita siempre un entorno favorable a la “cooperación”, es decir, a las operaciones realizadas en común (por ejemplo, el papel que juega la discusión, la crítica mutua, los problemas suscitados por el intercambio de información, la curiosidad aguzada por la influencia cultural de un grupo social, etc.)”

Piaget ya hablaba de la discusión, la crítica y los problemas de intercambio de ideas, pero no desarrolló estas ideas a partir del análisis de las características psicosociales del entorno. Fue en la Escuela de Ginebra en donde se perfiló toda una línea de investigación sobre los efectos de la cooperación en los procesos cognoscitivos. Perret-Clermont encontró que en una situación social que requiera la coordinación de las acciones de los sujetos o la confrontación de sus opiniones puede modificar las estructuras cognitivas individuales. Doise y Mugny ofrecen una concepción interaccionista y constructivista del desarrollo que considera la génesis de las estructuras cognitivas como resultado de las coordinaciones interindividuales en la estructuración de la realidad, algo muy propio del aprendizaje cooperativo, y no como apropiación pasiva de conductas exteriores que realiza el sujeto. La importancia de esto es que la acción conjunta no ofrece beneficios solamente en el mejoramiento del desempeño individual, sino que promueve la ocurrencia de interacciones sociales que redundan en el desarrollo cognitivo de los participantes.

La Escuela Soviética

Si bien la Escuela de Ginebra subraya la importancia de la interacción social y la acción cooperativa en el desarrollo intelectual; también Vigotski propone algo similar pero desde otra perspectiva. Para él la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización que implica. También declara que el conocimiento posee evidentes fundamentos sociales y que el desarrollo mental se da a partir de ellos.

Para Vigotski la cognición tiene un origen social, por ejemplo, en la interacción social el niño aprende a regular sus procesos cognitivos al seguir las indicaciones y directrices de los adultos, pero gradualmente va interiorizando esas pautas y llega el momento en el que puede hacer o conocer por sí mismo lo que antes sólo podía hacer o conocer a través de los adultos.

Forman y Cazden aplican estas ideas de Vigotski sobre la relación niño-adulto a la relación niño-niño y formulan su hipótesis de la función reguladora del lenguaje y del establecimiento progresivo de mecanismos de regulación intrapsicológica a partir de las regulaciones interpsicológicas que se producen en la interacción entre iguales, algo que, según algunos, no está muy claro desde la perspectiva de la Escuela de Ginebra ya que no aparece el conflicto sociocognitivo como fuente de desarrollo intelectual y rasgo de las relaciones cooperativas. En cambio, la hipótesis de la regulación apela a la exigencia de revisar y reanalizar el punto de vista propio impuesto por las verbalizaciones que sirven de instrumento a la interacción con los otros.

G.H. Mead y la Escuela Norteamericana

Para Mead el Yo, la conciencia (el self) se origina en el transcurso de la vida interactiva y comunicativa del sujeto, y señala:

“La persona es algo que tiene desarrollo; no está presente inicialmente, en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y la actividad sociales, es decir, se desarrolla en el individuo como resultado de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso”

Entonces, Mead se sitúa en un plano más cercano a Vigotski que a Piaget, pero en lo que difiere del ruso es en la idea de que la conciencia se forma a través de la vida interactiva y comunicativa del sujeto después de nacer, mientras que Vigotski habla de una preformación de las estructuras psíquicas desde antes del nacimiento.

Ahora, Mead se convierte en un antecedente importante del aprendizaje cooperativo postulando lo siguiente:

“El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social en cuanto todo, al cual pertenece”

Y es a partir de estas ideas que surge en Estados Unidos al interés por un método como el aprendizaje cooperativo enlazándolo muy fuertemente con las ideas de Mead.

La interacción alumno-alumno en el aprendizaje cooperativo

La interacción alumno-alumno ha sido uno de los aspectos más descuidados por el sistema escolar, ya que se ha privilegiado la relación de autoridad que se da con la interacción maestro-alumno. Los métodos educativos promovían han promovido siempre el control por parte del profesor y se ha evitado con mucho la relación alumno-alumno quizás porque es la única forma de asegurar el orden áulico y de que no haya organización, participación y autogestión por parte de los alumnos. Obviamente provocado mayor sumisión y dependencia de los alumnos así como falta de espontaneidad y creatividad.

Empero, la interacción alumno-alumno ha empezado a recibir mayor atención de parte de aquellos que han desarrollado el aprendizaje cooperativo. Existen tres formas en las que pueden interactuar los alumnos en la escuela: competitiva, individualista y cooperativa.

Se ha encontrado que el aprendizaje cooperativo es significativamente superior al individualista y al competitivo, y esto no sólo está relacionado con variables de socialización y de relaciones interpersonales, sino que llega a variables cognitivas y de rendimiento académico. Pero no es la cantidad de interacción entre los alumnos sino su naturaleza lo que provoca esos efectos positivos.

De acuerdo con Lewin y Deutsch existen tres tipos de estructuras de metas (Ovejero, 1988):

- a) Cooperativa: Es una situación en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo si y solo si también los otros participantes alcanzan el suyo. Por consiguiente estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos.

- b) Competitiva: Aquí las metas de los participantes por separado están relacionadas entre sí de tal forma que existe una correlación negativa entre las consecuciones de sus objetivos. Un individuo alcanzará su objetivo si y solo si los otros no alcanzan el suyo. Esto incrementará las acciones competitivas entre los participantes.
- c) Individualista: La consecución de su objetivo por parte de un participante no influye en ningún sentido en la consecución del suyo por parte de los otros participantes. Cada individuo buscará su propio beneficio sin tener en cuenta a los otros participantes.

Desde los años setenta hubo gran desarrollo sobre la forma en que interactúan los alumnos en la escuela. Johnson es quien ha trabajado mucho en estas cuestiones y ha surgido una pregunta muy interesante, ¿qué es mejor la cooperación pura o una combinación de cooperación y competencia? A lo que Johnson y otros (Ovejero, 1988) han dado respuesta diciendo que es mejor la situación cooperativa debido a que en la combinación de competencia y cooperación son los capacitados quienes sobresalen y los menos capacitados salen perdiendo, y en la situación cooperativa, los menos capacitados aprenden más de los capacitados porque tienen participación directa en la tarea y no se los dan todo hecho como sucede en la situación competitiva-cooperativa.

Hay un segundo aspecto que está estrechamente relacionado con el aprendizaje cooperativo, es la cohesión grupal. De acuerdo con Ovejero (1988) en un grupo cohesionado los estudiantes se preocupan más unos por otros, se ayudan, etc. El ambiente facilita, las amistades entre los miembros, lo cual mejora su autoestima, su motivación, su rendimiento académico, su creatividad, etc.

Ahora, el aprendizaje cooperativo se nutre de la cohesión grupal, pero también de otros mecanismos como los procesos cognitivos desarrollados por la discusión oral, capacidad crítica, cogniciones, pensamiento divergente, etc.

Es muy importante señalar el papel que juega la autoestima como variable dentro del aprendizaje y la creatividad, y como resultado de la cohesión grupal. Uno de los principales componentes del aprendizaje cooperativo es la cohesión grupal y ésta a su vez es la mejor forma de elevar la autoestima de los participantes, y así poder potenciar su capacidad creativa, crítica, y de expresión.

Algunos autores (Garaigordobil, De la Torre, Rugarcía), señalan la autoestima como una variable importante en el desarrollo de la creatividad ya que es uno de los factores emocionales que suelen obstaculizarla o potenciarla. Entonces, un elemento que se debe tomar en cuenta al analizar el aprendizaje cooperativo es la promoción de la alta autoestima en orden a mejorar la interacción que se establece entre los alumnos.

Consideraciones finales sobre el aprendizaje cooperativo

Cabe hacer algunos apuntes sobre lo que es realmente el aprendizaje cooperativo. No es lo mismo hacer que los estudiantes trabajen en grupo a que trabajen cooperativamente. Para que un grupo sea de aprendizaje cooperativo necesita que entre sus miembros exista interdependencia positiva. Se necesita que haya una meta común aceptada en la que el grupo será recompensado por sus esfuerzos. De la misma forma, un grupo de estudiantes a los que se les ha asignado hacer un trabajo donde sólo un estudiante se preocupa y hace todo el trabajo, no es un grupo cooperativo.

Con el aprendizaje cooperativo se mejora el rendimiento académico de los alumnos en las diversas áreas, se enriquece su capacidad cognitiva y su capacidad crítica, y se eleva sustancialmente su autoestima. Su motivación intrínseca hacia el estudio se ve muy favorecida, sus actitudes hacia la escuela, sus profesores, y sus compañeros son más satisfactorias, y al mismo tiempo disminuye los efectos de las expectativas del profesor ya que uno de los objetivos del aprendizaje cooperativo es disminuir los estereotipos y sus efectos.

“...si bien es posible considerar y aplicar activamente diferentes reglas basadas en la experiencia y la práctica, y si bien podemos de este modo llegar a un juicio satisfactorio, no es prudente en absoluto ir más allá y convertir las reglas basadas en la experiencia y la práctica en condiciones necesarias para la ciencia.”

Paul Feyerabend

4. METODOLOGIA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo pueden desarrollarse la creatividad social y el pensamiento divergente en un contexto educativo?

PREGUNTAS DE INVESTIGACION

¿Es la creatividad social un elemento indispensable para la producción de nuevas formas de interacción social?

¿El pensamiento divergente puede ser compatible con la normatividad escolar?

¿Se puede desarrollar la creatividad social a partir del desarrollo de habilidades sociales?

¿Cuál es el papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo de la creatividad social y el pensamiento divergente?

¿Es la divergencia una habilidad que permita a los individuos incluirse en la vida social?

¿De qué manera la escuela inhibe la creatividad social?

OBJETIVOS

Desarrollar la creatividad social en niños de 9 a 11 años.

Reconocer la importancia que tiene el pensamiento divergente en la dinámica escolar.

Describir los procesos de interacción que permiten el desarrollo de la creatividad social.

Potenciar las habilidades de pensamiento de los niños para el manejo de situaciones problemáticas.

Promover la producción y reproducción de formas de conducta que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales como la tolerancia y el diálogo.

DEFINICION Y JUSTIFICACION DE VARIABLES

Sexo

La variable SEXO es importante porque considero que existen diferencias socioculturales entre niños y niñas promovidas también por la escuela.

Destreza lingüística. Habilidad de un niño para expresar sus emociones, pensamientos y sentimientos de forma fluida y asertiva.

Esta variable puede decir mucho sobre la creatividad social y el pensamiento divergente en tanto que permite la expresión de ideas y pensamientos sin coerción.

Rigidez cognitiva. Grado de inmutabilidad que presenta un niño ante situaciones nuevas.

Uno de los mayores obstáculos para la creatividad es la rigidez cognitiva ya que obstruye el desarrollo de una mente flexible y abierta.

Nivel de innovación. Capacidad de un niño para crear cosas novedosas y producir cambios en la estructura de algún objeto.

La innovación es una parte fundamental del acto creativo y por lo tanto es necesaria para la comprensión de la creatividad y el pensamiento divergente.

Autoestima. Valor que una persona se atribuye a sí misma.

La autoestima es señalada por muchos autores como variable importante al momento de analizar los rasgos de personalidad de las personas creativas. Una persona con alta autoestima tiende a ser más creativa puesto que posee más confianza en sí mismo, lo cual le permite aprehender la experiencia social con más seguridad.

DEFINICION DE CONCEPTOS²

CREATIVIDAD

Es el proceso mediante el cual un individuo o un grupo desarrollan alternativas de solución ante un problema, y elaboran nuevos esquemas cognitivos que les permitan acceder a un plano de realidad más allá de lo conocido.

CREATIVIDAD SOCIAL

Habilidad de los individuos para enfrentar los cambios y situaciones problemáticas que la vida cotidiana nos presenta, así como para crear nuevas formas de interacción que permitan la solución de los problemas interpersonales y el enfrentamiento abierto de la vida social.

PENSAMIENTO DIVERGENTE

Es la manifestación de la diversidad de ideas, en la búsqueda de alternativas distintas a la lógica convencional.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Método de aprendizaje en el que se reconoce la importancia de la interacción social y la actividad común cooperativa para el mejor desarrollo intelectual y el mayor beneficio grupal.

EDUCACION

Proceso a través del cual se establece una relación de cooperación entre educador y educando cuyo objetivo es potenciar las capacidades de éste.

² La definición de conceptos refleja la manera en que yo como investigador estoy entendiendo cada uno de ellos. Fueron construidas a partir de la lectura de textos.

TIPO DE INVESTIGACION

Este proyecto tiene como base el modelo de investigación-acción de acuerdo al cual la investigación de un fenómeno implica la intervención del investigador a fin de que lo que se estudia se modifique mediante la acción.

Es un estudio exploratorio en tanto que pretende arrojar luz sobre las condiciones en las que es posible desarrollar la creatividad social y el pensamiento divergente en el contexto educativo, así como sentar las bases para estudios posteriores.

Es descriptivo porque pretende poner de manifiesto la forma en que se pueden potenciar las capacidades creativas y habilidades de pensamiento de los niños en la escuela, así como describir la manera en que el sistema educativo puede coartar esas capacidades y habilidades.

La investigación se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa a fin de determinar las cualidades del objeto de estudio más que el dato numérico. Esta investigación no busca explicar causas y efectos, sino comprender el fenómeno de la creatividad social y la divergencia de pensamiento a través de la intervención mediante sesiones en las que los niños puedan desarrollar su capacidad sociocreativa y el pensamiento divergente.

Se eligió esta aproximación por considerarla más rica en términos de comprensión del fenómeno a estudiar. También fue muy importante la interpretación que los niños den a sus comportamientos y los significados que ellos manifiesten que tienen sus acciones.

MUESTRA Y CONTEXTO

La muestra seleccionada para este estudio está compuesta por 23 alumnos de 5º año. Se los seleccionó por las características que comparten, como son el bajo nivel de expresión de ideas, un clima poco favorable para la creación y porque la edad de los alumnos oscila entre los 10 y 12 años que es la edad en la que los niños comienzan a madurar cognitivamente y lingüísticamente, y pueden tener mayor disposición al diálogo y al debate ya que el Otro aparece como parte importante en la construcción de los significados que comparten en su mundo de vida.

Este grupo se desempeña a un nivel poco satisfactorio puesto que la profesora que está a cargo de ellos no estimula el pensamiento, la participación, la cooperación ni la discusión; y tampoco la creatividad parece tener estímulo.

Esta afirmación se deriva de las observaciones realizadas en los salones de clase y las entrevistas con los niños.

La escuela a la que asisten los niños con los cuales se trabajó se encuentra en una zona muy conflictiva de la delegación Iztapalapa, la Unidad Habitacional Vicente Guerrero. En esa zona existe pobreza, delincuencia, desintegración familiar, drogadicción y muchas otras cosas que de alguna manera tienen impacto en la vida escolar de los niños.

El sistema que ahí tiene vigencia es en gran parte aquel del que todos hemos sido víctimas, un sistema con métodos muy directivos y rígidos que aniquilan la espontaneidad, originalidad y permeabilidad de los educandos. Un sistema en el que el alumno no tiene la oportunidad de expresarse y desarrollarse académicamente; no se le incluye en la "política escolar", es como una alcancía que va a que le depositen información y datos históricos que no tienen la menor relevancia si no se les hace comprender. A esa escuela, los alumnos van a que les enseñen y no a aprender, a que les transmitan conocimiento pero no a construirlo. Así lo dice Armando Nava Rivera (1993), "por desgracia, en el pasado, los procesos de enseñar-aprender empleados en la mayoría de los países en desarrollo, carecen de una orientación hacia la creatividad y casi sin excepciones se realiza una enseñanza, unidireccional, memorística, repetitiva, y dogmática, que impide la manifestación de la creatividad"

El alumno continúa siendo un sujeto pasivo que no tiene la mínima oportunidad de crear y hacer algo por sí mismo, de organizarse y participar en las actividades escolares sin que haya un profesor de por medio controlando. Todo eso va minando el espíritu abierto y emprendedor que el niño alguna vez tuvo pero que al llegar a la escuela se lo robaron con el pretexto de socializarlo.

DISEÑO DE INVESTIGACION

Esta investigación se realizó con dos grupos del 5º año (1 grupo experimental y 1 grupo control) de la escuela primaria pública "Luis Alvarez Barret", ubicada en la Unidad Habitacional Vicente Guerrero de la delegación Iztapalapa.

Consta de tres fases generales: diagnóstico, intervención y evaluación.

La fase de diagnóstico se llevó a cabo del 9 de febrero al 10 de marzo del año 2000 y sirvió para identificar la dinámica escolar en los grados mencionados, así como las pautas de comportamiento que se establecen allí y el desarrollo de las relaciones interpersonales. También se observó la forma en que a través del discurso se crean ambientes favorables y/o desfavorables para el desarrollo de la creatividad social y el pensamiento divergente.

El diagnóstico se realizó a partir de observaciones de clase, entrevistas con profesoras y pláticas informales con los niños. También se aplicó un instrumento en el cual se les pedía a los niños que formularan un nuevo reglamento escolar; los niños trabajaron en equipos de 4 a 5 personas. Se les pidió que escribieran lo siguiente:

- Tres derechos que tendrían los maestros
- Tres derechos que tendrían los alumnos
- Tres obligaciones para los maestros
- Tres obligaciones para los alumnos

Estas son las categorías de respuestas que dieron los niños:

5º "A" (Grupo experimental)

Derechos de los maestros:	
- Descansar	4
- Castigar a los alumnos	2
- Recibir su sueldo	2
- Dar opiniones	2
- Salir a tiempo	1
- Hacer sus necesidades	1
- *Votar	1
- Poner tarea	1
- Corregir a los alumnos	1
- Faltar	1
- Ser respetados por los alumnos	1
- *Ser mexicanos	1

Derechos de los alumnos:	
- Ser respetados por los maestros	3
- Descansar	3
- Salir a recreo	2
- Expresar ideas	2
- Que la escuela esté limpia	2
- Hacer sus necesidades	1
- Salir a tiempo	1
- Jugar en el recreo	1
- *Terminar su ciclo escolar	1
- Recibir atención de los maestros	1
- Ser respetados por los compañeros	1

Obligaciones de los maestros:	
- Dar más atención a los alumnos	5
- Llegar a la hora correcta	5
- Calificar a tiempo las tareas y los trabajos	3
- Enseñar bien	2
- Respetar a los alumnos	1
- Permitir a los alumnos salir a recreo	1
- No atrasarse en el programa	1

Obligaciones de los alumnos:	
- Cumplir con tareas	6
- Mantener limpia la escuela	2
- Traer el uniforme limpio	2
- Poner atención en clase	2
- No jugar en el salón	2
- Obedecer a los maestros	1
- Portarse bien	1
- Ir limpios a la escuela	1
- Respetar a los maestros	1

5º "B" (Grupo control)

Derechos de los maestros:	
- Descansar	4
- Comer en la escuela	2
- **Peinarse	1
- Platicar un poco	1
- *Dormir 8 horas	1
- Enseñar bien	1
- Ser responsables	1
- Recibir su sueldo	1
- *Trabajar	1
- Que se les obedezca	1
- Dar opiniones	1

Derechos de los alumnos:	
- Jugar en el recreo	4
- *Estudiar	4
- Salir a recreo	2
- Comer a buena hora	1
- Ser respetados	1
- Ir al baño	1
- Expresarse	1
- Cumplir con la tarea	1

Obligaciones de los maestros:	
- Poner más atención a los alumnos	3
- Enseñar bien	3
- Respetar el horario de clases	2
- Respetar a los alumnos	1
- Dejar tarea adecuada	1
- Llamar la atención a los alumnos	1
- Calificar las tareas y trabajos	1
- Revisar el aseo de los niños	1
- Asistir a dar clases	1
- No permitir sobornos	1

Obligaciones de los alumnos:	
- Cumplir con tareas	3
- Estudiar	3
- Poner atención en clase	3
- Respetar a los maestros	1
- Obedecer a los maestros	1
- Traer el uniforme	1
- No correr en las áreas verdes	1
- Portarse bien	1
- Presentarse a clases	1

* Derechos u obligaciones que los niños formularon a partir de la generalización de derechos y obligaciones enmarcados en otro contexto.

** Derechos u obligaciones fuera de contexto.

El análisis de las formulaciones de los niños para el nuevo reglamento escolar me permitieron saber cuál era el nivel de crítica y de conciencia en su situación de alumnos de esa escuela.

Los dos grupos hablan del descanso como el derecho más importante que deberían tener los profesores, y también manejan la idea de que tienen que recibir su sueldo y satisfacer sus necesidades.

En el grupo control se observa que no tienen bien claro lo que es un derecho puesto que en momentos señalan algunos aspectos que podrían representar más obligaciones que derechos.

En cuanto a los derechos de los alumnos, las respuestas del grupo experimental tienen más matices críticos y dejan ver una preocupación por su condición de alumnos y la relación que los maestros establecen con ellos. Por otro lado, los niños del grupo control manifiestan más preocupación por las cuestiones "divertidas" de la escuela como son: jugar en el recreo, salir a recreo, comer a buena hora.

Con respecto a las obligaciones de los maestros podemos observar que los dos grupos muestran una preocupación por la atención que los maestros les dan, y es que durante mi estancia en la escuela pude observar que son los dos grupos más descuidados. Sus maestras todo el tiempo están afuera platicando, llegan tarde, y los niños pasan mucho tiempo sin hacer nada. Los dos grupos reflejan un alto nivel de conciencia sobre su situación ya que también hablan del respeto al horario de clases por parte de los profesores. Vemos que en el grupo control aparecen dos afirmaciones que pudieran ir en contra de los alumnos como que: los maestros tienen la obligación de llamar la atención a los alumnos y de revisar su aseo.

Quizas la parte más interesante de esta prueba se encuentra en lo que los niños creen que deberían ser sus obligaciones ya que es algo que los involucra directamente y además de que de ellos mismos depende su cumplimiento. En el grupo experimental "cumplir con tareas" es una obligación de la que ellos están muy conscientes y su planteamiento rebasa por mucho cualquier otro. También consideran muy importante la limpieza. El respeto a los maestros no representa mucho en las formulaciones de los dos grupos.

Después de analizar el contenido de esta prueba podemos observar que los niños del grupo experimental poseen mayor criticismo en sus formulaciones y tienen más claro los qué es un derecho y una obligación ya que los niños del grupo control manifiestan más ambigüedad en sus planteamientos.

Definición de los criterios para las observaciones de clase

Libertad de expresión: oportunidad que tiene cualquier miembro del grupo de expresar lo que piensa y siente.

Construcción del conocimiento: forma en que surge el conocimiento en el grupo, puede ser mera transmisión de contenidos (el maestro es el que sabe) o conocimiento a través de la discusión y contraposición de los puntos de vista de todos (todos tienen algo que decir).

Iniciativa de los niños: se refiere a todas aquellas ideas y acciones de los niños expresadas y llevadas a cabo sin que la maestra se los haya pedido.

Cumplimiento de reglas: todas las reglas que se cumplen en el salón de clases.

Participación: todas las intervenciones activas de los niños en la realización de alguna actividad de clase.

Discusión de ideas: forma en que los niños y el profesor llegan a un acuerdo o solución de un problema a través del debate.

Actividades creativas: actividades que promueven la imaginación, iniciativa, libertad y pensamiento divergente en los niños.

Trabajo cooperativo: aquel que se realiza en pequeños grupos para alcanzar metas comunes y en el cual pueden participar maestro y alumnos.

Proceso enseñar-aprender: forma en que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

Pensamiento crítico: la manera en que se estimula a los niños para hacer evaluaciones positivas o negativas sobre algún tema.

Estructuración de la clase: nivel de orden, rigidez y directividad por parte del maestro en la clase.

Interacción profesor-alumno: tipo de relación interpersonal que se establece entre maestro y alumnos.

TABLAS DE COMPARACION DE LOS DOS GRUPOS

(Grupo experimental)

<u>Libertad de expresión</u>	<u>Participación</u>	<u>Proceso enseñar-aprender</u>
No se observó	Baja	Repetitivo, memorístico
<u>Construcción del conocimiento</u>	<u>Discusión de ideas</u>	<u>Pensamiento crítico</u>
Transmisión de contenidos	No se observó	No se observó
<u>Iniciativa de los niños</u>	<u>Actividades creativas</u>	<u>Estructuración de la clase</u>
Poca	Ninguna	Mucha
<u>Cumplimiento de reglas</u>	<u>Trabajo cooperativo</u>	<u>Interacción profesor-alumno</u>
Sí	Ninguno	Amena

(Grupo control)

<u>Libertad de expresión</u>	<u>Participación</u>	<u>Proceso enseñar-aprender</u>
Mediana	Mediana	Repetitivo, memorístico
<u>Construcción del conocimiento</u>	<u>Discusión de ideas</u>	<u>Pensamiento crítico</u>
Baja	Poca	Poco
<u>Iniciativa de los niños</u>	<u>Actividades creativas</u>	<u>Estructuración de la clase</u>
Mediana	Sí	Mediana
<u>Cumplimiento de reglas</u>	<u>Trabajo cooperativo</u>	<u>Interacción profesor-alumno</u>
Sí	Ninguno	Amena

Las entrevistas a profesores estuvieron guiadas por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se fomenta la libertad de expresión en los niños?
- ¿Cómo se expresan?
- ¿Hay iniciativa de parte de los niños?
- ¿Cómo se les hace reflexionar a los niños?
- ¿Qué valores se fomentan en el salón de clases?
- ¿Cómo resuelven los niños sus conflictos?
- ¿Cuál es el nivel de participación de los niños en clase?
- ¿Cómo se desarrolla el pensamiento autónomo e independiente?
- ¿Qué hace el maestro para que los niños piensen por sí mismos?
- ¿Cómo se da la interacción maestro - alumno?

Las pláticas informales con los niños se realizaron en el salón de clases y tenían como objetivo saber qué dicen los niños acerca del ambiente en el cual se están formando y que trataran de pensar sobre cómo interactúan con su maestro y sus compañeros. A continuación presento algunos aspectos que se tomaron en cuenta en dichas pláticas informales:

- ¿Cómo expresan sus ideas en clase?
- ¿Por qué es bueno participar?
- ¿Cómo ven el sistema escolar?
- ¿Cómo perciben la autoridad del maestro?
- ¿Qué hacen ellos para expresar ideas distintas a las del profesor?
- ¿Cómo conviven con las personas del sexo opuesto?
- ¿Cómo eligen a su jefe de grupo (si lo hay)?
- ¿A quién marginan y por qué?
- ¿Cómo resuelven sus problemas interpersonales?

Cabe señalar que las pláticas informales se llevaron a cabo de manera grupal. Se hizo una o dos por grupo escolar. También tuve pláticas con los niños durante el recreo.

Lo observado por mí como investigador, lo dicho por los profesores y lo relatado por los alumnos se vuelven tres puntos de vista que se deben articular para poder tener una visión más plena de lo que sucede en el salón de clases y cómo es que eso influye en el desarrollo de la creatividad social y el pensamiento divergente y crítico en los niños, así como en habilidades como el diálogo, la tolerancia, el reconocimiento del Otro, y como la resolución de problemas, participación, cooperación, asertividad, organización, independencia, innovación y autonomía.

Encontré que las profesoras reconocen la importancia de las habilidades de pensamiento y de acción en los niños pero cuando se les cuestiona sobre cómo las potencian no tienen respuesta. Los profesores cuentan una historia distinta a la observada en el salón de clases y lo expresado por los niños.

Los niños revelan poca libertad en el medio escolar ya que hablan de escasa participación porque los maestros no les hacen caso o los censuran, que no les dan confianza para hablar en la clase. En cuanto a la autoridad del maestro, ésta se percibe como muy fuerte ya que él sigue siendo el que posee el conocimiento y los niños no sienten ser importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para los niños es muy difícil expresar desacuerdo hacia alguna idea.

Lo que yo observé en los salones está más correlacionado con lo manifestado por los niños. El ambiente que crean los profesores es de autoridad absoluta y en el que solo ellos pueden tener la razón, no hay mucha libertad para expresar ideas diversas. No se fomenta la participación, la cooperación, la autoorganización de los niños ni el pensamiento propio. Seguimos hablando de un sistema educativo en el que el profesor dirige y los alumnos siguen.

Los niños tienen una participación poco activa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Son objetos y no sujetos, ya que en esos salones el conocimiento se transmite pero no se construye. El modelo es unidireccional y el proceso monológico. El maestro habla y el alumno escucha, o el alumno habla y el maestro escucha, pero no dialogan, no conversan, no se critican, es decir, no se retroalimentan, (Lipman, 1998; De la Torre, 1995; Ovejero, 1988).

La fase de intervención se realizó en tres momentos:

	1	2	3
Grupo de 5º (experimental)	Pretest	Tratamiento	Postest
Grupo de 5º (control)	Pretest	-	Postest

y se llevó a cabo del 3 de mayo al 22 de junio. El tratamiento consistió en un taller cuya duración fue de 9 sesiones de una hora y media cada una y la realización de un periódico mural.

FASE PRETEST

La fase PRETEST estuvo conformada por tres pruebas las cuales describo a continuación:

Figura humana (Koppitz). Para identificar algunos rasgos de desarrollo mental y presencia de factores emocionales en los niños. Aplicación individual. Duración: 15 minutos.

Los usos posibles (Guilford). Para observar la fluencia de ideas, la flexibilidad de esquemas y originalidad de los niños. Aplicación individual. Duración: 15 minutos.

Elementos inestructurados (elaborado por mí). Se aplicó para analizar la capacidad de los niños en la creación de una historia a partir de elementos aislados y para medir la conectividad, la fluidez y la originalidad en grupo, así como evaluar el trabajo cooperativo y las relaciones interpersonales establecidas durante la realización de la tarea y habilidades como el diálogo y la tolerancia. Aplicación en grupos pequeños de 5 integrantes. Duración: 20 minutos.

Para la aplicación del instrumento de la figura humana se utilizaron hojas blancas y la instrucción fue la siguiente: "dibujen un ser humano". Se aplicó en los salones de clase a todo el grupo al mismo tiempo.

La aplicación del test de los usos múltiples se llevó a cabo en los salones de clase a todo el grupo al mismo tiempo. Se les dieron hojas blancas y se les pidió que escribieran todos los usos posibles que se le podían dar a un tabique.

La aplicación del test de los elementos inestructurados se realizó en equipos de cinco personas y la hoja que se les dio fue la siguiente:

Instrucciones: con los siguientes elementos construyan una historia divertida.

Un león
Una televisión
Un plato
Una silla
Un carro

DISEÑO DE LA INTERVENCION (PLAN DEL TALLER)

Este es un taller formativo de características participativas y didácticas con énfasis en el desarrollo de la capacidad sociocreativa y divergente de los niños.

OBJETIVOS

- Desbloquear los factores emocionales y cognitivos que impiden u obstaculizan el desarrollo de la creatividad social y el pensamiento divergente en los niños.
- Promover habilidades como el diálogo, la tolerancia, el reconocimiento del otro.
- Crear un ambiente favorable para la libertad de expresión.

SESIONES DEL TALLER

Adquisición de reglas

Objetivos: Comprender el significado de las reglas y propiciar que los alumnos piensen en las reglas que conviene adoptar en las sesiones del taller y que las debatan.

Actividades y técnicas: "Adivina quién"; propuestas de reglas; debate de reglas; quebrantamiento de las reglas.

Estrategias: Libre expresión, organización autónoma, cooperación, diálogo, interrogatorio, argumentación, participación, pensamiento divergente.

Autoestima

Objetivos: Favorecer la autoestima de los niños haciéndolos sentir importantes y aceptados por los demás.

Actividades y técnicas: "Un día especial"; "qué me gusta y qué me disgusta"; "el hilo de la vida".

Estrategias: Libre expresión, libre organización, comunicación afectiva, participación.

Cooperación

Objetivos: Que los niños tomen conciencia de la importancia de la cooperación así como fomentar una actitud positiva hacia el trabajo en equipo.

Actividades y técnicas: "Pelota en cadena", "la fila y el círculo", "el bien de la comunidad".

Estrategias: Libre organización, participación, cooperación, coordinación grupal, interacción, pensamiento divergente, interrogatorio, argumentación.

Comunicación y diálogo

Objetivos: Que los niños comprendan la importancia de la comunicación y aprendan a comunicarse mejor.

Actividades y técnicas: "Sonidos del zoológico"; creación de una historia; "adivina la que rima"; asertividad.

Estrategias: Libre expresión, cooperación, participación, pensamiento divergente, libre organización, interrogatorio.

Igualdad y tolerancia

Objetivos: Desarrollar en los niños el trato igualitario y la tolerancia a los puntos de vista opuestos; y promover la aceptación del Otro independientemente de su condición económica, social o física.

Actividades y técnicas: "La lavadora"; debate en torno a un niño ciego; debate en torno a un niño travieso; "roles masculinos y femeninos"; "fotos y prejuicios".

Estrategias: Libre organización, participación, libre expresión, argumentación, interrogatorio, pensamiento divergente.

Resolución de problemas

Objetivos: Desarrollar la capacidad creativa de los niños a través de la resolución de problemas, así como promover la expresión del pensamiento divergente en torno a un problema.

Actividades y técnicas: "Lluvia de ideas"; "pensamiento lateral"; percepción amplia; "el extraterrestre".

Estrategias: Libre expresión, pensamiento divergente, interrogatorio, libre organización, cooperación.

Resolución de conflictos

Objetivos: Identificar y enriquecer técnicas de comunicación que mejoren los procedimientos de resolución de conflictos, así como desarrollar habilidades de pensamiento para reconocer la diversidad de opiniones y las mejores estrategias para la resolución de conflictos.

Actividades y técnicas: Intercambio creativo de ideas; solución de problemas interpersonales; sesión de tribunal.

Estrategias: Libre expresión, libre organización, cooperación, participación, pensamiento divergente, argumentación, comunicación asertiva.

Alternativas de vida

Objetivos: Desarrollar en los niños una visión más amplia sobre las distintas maneras de pensar y de vivir, así como promover la libre expresión de deseos y sueños.

Actividades y técnicas: "El equipo poeta"; "yo quiero ser..."; "mentes cerradas, mentes abiertas"; "los vagabundos"; "jugando a la política".

Estrategias: libre expresión, pensamiento divergente, interrogatorio, libre organización, cooperación.

Resumen

Al término del taller se hará un resumen de todas las sesiones en el que los niños dirán todo lo que aprendieron y se discutirá sobre lo que fue el taller y los temas.

Presentación de un periódico mural

Después del resumen del taller los niños se organizarán en equipos y a cada equipo le corresponderá resumir gráficamente el contenido de una de las sesiones del taller. El objetivo de esto es observar la capacidad creativa de los niños.

FASE POSTEST

Después del taller se aplicaron los instrumentos de la fase posttest de la intervención la cual comprendió pruebas equivalentes a las utilizadas en la fase pretest.

Figura humana (Koppitz). Para identificar algunos rasgos de desarrollo mental y presencia de factores emocionales en los niños. Aplicación individual. Duración: 15 minutos.

Los usos posibles (Guilford). Para observar la fluencia de ideas, la flexibilidad de esquemas y originalidad de los niños. Aplicación individual. Duración: 15 minutos.

Elementos inestructurados (elaborado por mí). Se aplicó para analizar la capacidad de los niños en la creación de una historia a partir de elementos aislados y para medir la conectividad, la fluidez y la originalidad en grupo, así como evaluar el trabajo cooperativo y las relaciones interpersonales establecidas durante la realización de la tarea y habilidades como el diálogo y la tolerancia. Aplicación en grupos pequeños de 5 integrantes. Duración: 20 minutos.

Para la aplicación del instrumento de la figura humana se utilizaron hojas blancas y la instrucción fue la siguiente: "dibujen un ser humano". Se aplicó en los salones de clase a todo el grupo al mismo tiempo.

La aplicación del test de los usos múltiples se llevó a cabo en los salones de clase a todo el grupo al mismo tiempo. Se les dieron hojas blancas y se les pidió que escribieran todos los usos posibles que se le podían dar a un periódico.

La aplicación del test de los elementos inestructurados se realizó en equipos de cinco personas (los mismos integrantes de la fase pretest) y la hoja que se les dio fue la siguiente:

Instrucciones: con los siguientes elementos construyan una historia divertida.

Un vaso
Un suéter
Un clavo
Una gallina
Una sombrilla

La fase POSTEST comprendió la aplicación de los mismos instrumentos que en la fase PRETEST para que se pudiera evaluar el taller a partir de los mismos criterios.

La fase de evaluación consistió en un resumen de todas las sesiones del taller y la realización de un periódico mural por parte de los niños. Además de ir al salón de clases de los niños y pedirles que enunciaran todo aquello que según su opinión les hubiera impedido ser libres de pensar y actuar dentro de la escuela y también que criticaran algunas cosas de la escuela. Esta actividad se realizó de manera grupal. Estas fueron las opiniones dadas por el grupo experimental y el grupo control:

GRUPO EXPERIMENTAL (5° "A")

- "No podemos criticar a la maestra"
- "No nos dejan escoger los bailables que nos gustan"
- "No nos dan clases"
- "No se nos deja hablar lo que pensamos"
- "No nos preguntan que queremos hacer en los convivios"
- "No nos dejan jugar fútbol"
- "No nos dejan correr en el recreo"
- "Nos hacen comer el desayuno a la fuerza"

GRUPO CONTROL (5° "B")

- "No nos dejan escoger los bailables en los eventos"
- "No nos dejan salir al baño"
- "No nos dejan correr en el recreo"
- "No nos dejan platicar en el salón"
- "No nos dejan comer en el salón"
- "El desayuno viene descompuesto y lo tenemos que comprar"

Podemos observar que los niños del grupo experimental muestran un mayor nivel de crítica en tanto que hacen señalamientos con respecto a la autoridad de la maestra y la poca libertad que ellos tienen para expresarse y actuar libremente. Los niños del grupo control señalan algunos aspectos que tienen que ver con las restricciones necesarias para el buen desarrollo de las actividades áulicas. No tienen conciencia de la poca libertad que tienen para hablar lo que piensan. Esto es resultado de lo logrado en el taller ya que al grupo experimental siempre se le hizo énfasis en la importancia de que ellos expresaran sus opiniones o actuaran de acuerdo a sus ideas. En el grupo control no se encontró eso.

RESULTADOS

SEXO vs FIGURA HUMANA

FASE PRETEST
(GRUPO EXPERIMENTAL)

Sexo	Fig. Humana	S.Emocional	Autoestima
1	13	2	3
1	15	1	3
1	15	1	3
1	15	2	3
1	13	2	3
1	14	2	3
1	14	2	3
1	14	2	3
1	13	1	3
1	15	2	2
1	14	2	3
1	15	2	4
1	6	1	2
1	13	1	3
2	15	2	3
2	15	2	4
2	14	2	3
2	15	3	4
2	15	2	3
2	15	2	3
2	14	3	4
2	15	2	3

M=1
F=2

Negativa=1
Estable=2
Positiva=3

Muy baja=1
Baja=2
Regular=3
Alta=4
Muy alta=5

Las niñas obtuvieron mayor puntuación en el Test de la Figura Humana y presentaron menos rasgos negativos en sus dibujos lo cual significa que no hay inestabilidad o conflictos emocionales. También tienen más alta autoestima, sin embargo los niños no están tan bajos en este rubro.

SEXO vs FIGURA HUMANA

FASE POSTEST (GRUPO EXPERIMENTAL)

Sexo	Fig. Humana	S.Emocional	Autoestima
1	13	1	2
1	14	1	2
1	13	1	3
1	15	2	3
1	14	2	3
1	14	2	4
1	14	2	3
1	15	2	3
1	15	2	3
1	12	1	2
1	14	2	3
1	15	2	4
1	15	2	3
1	14	3	4
2	15	3	4
2	15	2	4
2	15	3	4
2	15	2	4
2	14	2	4
2	15	2	4
2	14	2	4
2	14	3	4

M=1
F=2

Negativa=1
Estable=2
Positiva=3

Muy baja=1
Baja=2
Regular=3
Alta=4
Muy alta=5

Las niñas obtuvieron mayor puntuación en el Test de la Figura Humana y no hubo casos de niñas con inestabilidad o problemas emocionales fuertes como en el caso de los niños. En el caso de las niñas también tienen mejor autoestima que los niños, pero estos no la tienen muy baja.

SEXO vs FIGURA HUMANA

FASE PRETEST (GRUPO CONTROL)

Sexo	Fig. Humana	S. Emocional	Autoestima
1	15	2	3
1	15	2	3
1	12	2	3
1	15	3	5
1	14	2	2
1	14	2	3
1	13	2	3
1	14	1	2
1	14	1	3
1	15	3	4
1	11	1	2
2	15	3	4
2	14	2	3
2	14	2	3
2	15	3	5
2	14	2	3
2	15	2	3
2	11	1	2
2	14	2	3
2	15	2	3
2	13	2	3

M=1
F=2

Negativa=1
Estable=2
Positiva=3

Muy baja=1
Baja=2
Regular=3
Alta=4
Muy alta=5

En este grupo podemos observar que hay una equilibrio entre ambos sexos con respecto a lo evolutivo, las puntuaciones obtenidas por unos y otros son muy similares. En cuanto a problemas emocionales no existe mucha diferencia y vemos niños de ambos sexos con situación emocional baja. También en autoestima no hay diferencias significativas entre niños y niñas ya que como vemos tenemos niños y niñas con alta y baja autoestima.

SEXO vs FIGURA HUMANA

FASE POSTEST (GRUPO CONTROL)

Sexo	Fig.Humana	S.Emocional	Autoestima
1	14	1	2
1	15	1	3
1	10	1	2
1	9	2	5
1	12	2	2
1	13	1	3
1	11	1	2
1	4	1	1
1	12	1	3
2	15	3	4
2	14	2	3
2	14	2	3
2	15	3	5
2	14	2	3
2	14	2	3
2	11	1	2
2	14	3	4
2	14	3	3
2	14	2	3

M=1
F=2

Negativa=1
Estable=2
Positiva=3

Muy baja=1
Baja=2
Regular=3
Alta=4
Muy alta=5

Observemos que los varones obtuvieron puntuaciones muy bajas en el aspecto evolutivo y las niñas mantuvieron lo obtenido en la fase pretest. En tanto, la situación emocional de los niños es más problemática que la de las niñas ya que manifestaron más rasgos negativos en sus dibujos.

La autoestima de los niños es más baja que la de las niñas. Incluso hay un deterioro en la situación emocional de los niños con respecto a la fase pretest.

AUTOESTIMA vs CREATIVIDAD

FASE PRETEST
(GRUPO EXPERIMENTAL)

Autoestima	Test de los usos posibles			Creatividad
	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	
2	5	3	7	15
2	5	1	2	8
3	10	5	9	24
3	6	6	3	15
3	9	8	6	23
3	5	3	3	11
3	10	4	8	22
3	8	1	4	13
3	6	4	4	14
3	9	1	6	16
3	13	1	6	20
3	2	2	4	8
3	1	1	1	3
3	2	2	4	8
3	8	1	5	14
3	9	7	6	22
3	5	3	3	11
3	8	7	7	22
4	8	8	12	28
4	6	1	5	12
4	6	3	10	19
4	4	3	5	12

Muy baja=1
 Baja=2
 Regular=3
 Alta=4
 Muy alta=5

En esta tabla podemos ver que la autoestima no es un factor decisivo en la producción creativa. Observar niños con baja autoestima que tienen altas puntuaciones y niños con alta autoestima que obtuvieron bajas puntuaciones.

AUTOESTIMA vs CREATIVIDAD

FASE POSTEST
(GRUPO EXPERIMENTAL)

Autoestima	Test de los usos posibles			Creatividad
	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	
2	21	15	7	43
2	6	5	0	11
3	11	9	9	29
3	13	9	5	27
3	31	26	20	77
3	25	21	20	66
3	6	5	0	11
3	8	6	0	14
3	11	9	4	24
4	18	12	10	40
4	20	16	17	53
4	12	10	8	30
4	27	24	39	90
4	26	20	21	67
4	25	20	19	64
4	9	8	5	22
4	12	11	22	45
4	11	9	7	27
4	20	16	11	47
4	18	15	12	45

Muy baja=1
 Baja=2
 Regular=3
 Alta=4
 Muy alta=5

En esta tabla podemos ver que ya hay más claridad en cuanto al papel que juega la autoestima en el proceso creativo. Los niños que tienen alta autoestima obtuvieron muy buenas puntuaciones, y vemos que los que tienen baja autoestima no alcanzaron las altas puntuaciones que en la fase pretest habían presentado.

AUTOESTIMA vs CREATIVIDAD

FASE PRETEST
(GRUPO CONTROL)

Autoestima	Test de los usos posibles			Creatividad
	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	
2	5	2	5	12
2	3	1	3	7
2	6	1	7	14
2	5	1	3	9
3	8	4	14	26
3	4	3	5	12
3	5	1	3	9
3	10	2	6	18
3	8	2	5	15
3	7	6	10	23
3	3	3	6	12
3	10	3	4	17
3	4	3	3	10
3	3	1	1	5
3	5	1	4	10
3	3	2	2	7
4	7	6	15	28
4	8	7	15	30
5	6	2	3	11

Muy baja=1
 Baja=2
 Regular=3
 Alta=4
 Muy alta=5

Los puntajes obtenidos por este grupo en la fase pretest no dejan en claro la influencia de la autoestima e proceso creativo. Como en el caso del grupo experimental, aquí tenemos niños con alta autoestima y pun bajos o con baja autoestima y puntuaciones medias.

AUTOESTIMA vs CREATIVIDAD

FASE POSTEST (GRUPO CONTROL)

Autoestima	Test de los usos posibles			Creatividad
	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	
1	5	4	4	13
2	6	5	2	13
2	5	4	1	10
2	10	9	12	31
2	5	4	0	9
2	12	11	6	29
3	6	4	2	12
3	5	4	1	10
3	13	11	9	33
3	6	2	5	13
3	12	11	16	39
3	9	9	13	31
3	9	8	8	25
3	15	12	6	33
3	4	3	0	7
4	8	6	6	20
4	8	7	2	17
5	8	7	4	19
5	8	7	1	16

Muy baja=1
 Baja=2
 Regular=3
 Alta=4
 Muy alta=5

Quienes tienen altas puntuaciones son los niños de autoestima regular como ya también se había presente en el caso del grupo experimental en la fase posttest. Es interesante ver que los niños con autoestima alta puntajes siquiera medios.

SEXO vs CREATIVIDAD

FASE PRETEST
(GRUPO EXPERIMENTAL)

Sexo	Test de los usos posibles			Creatividad
	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	
1	10	5	9	24
1	9	8	6	23
1	10	4	8	22
1	8	1	4	13
1	6	4	4	14
1	2	2	4	8
1	1	1	1	3
1	2	2	4	8
1	9	7	6	22
1	5	4	4	13
1	5	3	3	11
1	4	3	5	12
1	5	3	7	15
1	8	7	7	22
1	5	1	2	8
2	6	6	3	15
2	8	8	12	28
2	5	3	3	11
2	6	1	5	12
2	9	1	6	16
2	13	1	6	20
2	6	3	10	19
2	8	1	5	14

M=1

M=14.53

F=2

M=16.87

Observemos que la diferencia entre niños y niñas no es muy grande en la fase pretest y son las niñas quienes tienen mayor promedio.

SEXO vs CREATIVIDAD

FASE POSTEST
(GRUPO EXPERIMENTAL)

Sexo	Test de los usos posibles			Creatividad
	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	
1	21	15	7	43
1	11	9	9	29
1	13	9	5	27
1	31	26	20	77
1	9	8	5	22
1	25	21	20	66
1	6	5	0	11
1	6	5	0	11
1	8	6	0	14
1	20	16	11	47
1	15	12	5	32
1	18	15	12	45
1	11	9	4	24
2	18	12	10	40
2	20	16	17	53
2	12	10	8	30
2	27	24	39	90
2	26	20	21	67
2	25	20	19	64
2	12	11	22	45
2	11	9	7	27

M=1

M=34.46

F=2

M=52

En esta tabla ya podemos ver que el promedio de las niñas está muy por encima del de los varones. La diferencia es considerable y esto me permite decir que las niñas tuvieron más incremento en su capacidad creativa a través del taller.

SEXO vs CREATIVIDAD

FASE PRETEST
(GRUPO CONTROL)

Sexo	Test de los usos posibles			Creatividad
	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	
1	8	4	14	26
1	4	3	5	12
1	5	1	3	9
1	5	2	5	12
1	7	6	10	23
1	3	3	6	12
1	3	1	3	7
1	10	3	4	17
1	8	7	15	30
1	5	1	3	9
2	7	6	15	28
2	10	2	6	18
2	6	2	3	11
2	8	2	5	15
2	4	3	3	10
2	6	1	7	14
2	3	1	1	5
2	5	1	4	10
2	3	2	2	7

M=1

M=15.7

F=2

M=13.1

En este grupo la media de las puntuaciones de los niños es mayor que la de las niñas por muy poco. La diferencia no es significativa pero si nos habla de que los niños tenían mayor capacidad en ese momento.

SEXO vs CREATIVIDAD

FASE POSTEST
(GRUPO CONTROL)

Sexo	Test de los usos posibles			Creatividad
	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	
1	6	5	2	13
1	6	4	2	12
1	5	4	1	10
1	8	7	4	19
1	10	9	12	31
1	12	11	16	39
1	5	4	0	9
1	6	5	1	12
1	9	9	13	31
1	14	12	11	37
1	5	4	4	13
2	8	6	6	20
2	5	4	1	10
2	13	11	9	33
2	8	7	1	16
2	6	2	5	13
2	9	8	8	25
2	12	11	6	29
2	8	7	2	17
2	15	12	6	33
2	4	3	0	7

M=1

M=20.54

F=2

M=20.30

Después de la aplicación del postest y sin haber hecho intervención alguna tenemos que el promedio de los niños es igual al de las niñas. Esto confirma lo observado en el pretest de que en este grupo no podemos hablar de diferencias en el desarrollo creativo tomando en cuenta la variable sexo.

**RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LOS ELEMENTOS INESTRUCTURADOS
FASE PRETEST (GRUPO EXPERIMENTAL)**

Equipo	Trabajo cooperativo	Fluidez	Conectividad	Originalidad
1	Muy poco	20	Baja	4
2	Regular	25	Baja	7
3	Regular	30	Media	2
4	Muy poco	20	Media	1
5	Bueno	27	Baja	7
6	Muy bueno	70	Media	15

Observemos que el equipo seis tuvo un trabajo cooperativo muy bueno y eso se ve reflejado en la alta puntuación obtenida en la fluidez y en la originalidad. También veamos la poca productividad de los equipos en los que no hubo trabajo cooperativo como el uno y el cuatro. Sin embargo, muchas veces se puede alcanzar una alta puntuación sin que exista trabajo cooperativo lo cual es discutido más adelante.

**RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LOS ELEMENTOS INESTRUCTURADOS
FASE PRETEST (GRUPO CONTROL)**

Equipo	Trabajo cooperativo	Fluidez	Conectividad	Originalidad
1	Regular	24	Baja	1
2	Bueno	44	Alta	3
3	Muy poco	21	Media	4
4	Regular	24	Baja	8
5	Muy poco	23	Baja	2
6	Bueno	31	Alta	5

Vemos que los dos equipos que tuvieron mejor trabajo cooperativo alcanzaron los más altos puntajes en fluidez y conectividad, pero no mostraron mucha originalidad. La tabla también nos muestra que los equipos que no trabajaron cooperativamente tuvieron bajas puntuaciones en fluidez y conectividad, así como en originalidad.

**RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LOS ELEMENTOS INESTRUCTURADOS
FASE POSTEST (GRUPO EXPERIMENTAL)**

Equipo	Trabajo cooperativo	Fluidez	Conectividad	Originalidad
1	Regular	27	Media	1
2	Muy bueno	19	Baja	3
3	Muy poco	33	Media	4
4	Muy poco	23	Baja	4
5	Regular	24	Alta	0
6	Muy bueno	46	Media	12

Podemos observar que el equipo dos tuvo bajos resultados a pesar de que el trabajo cooperativo fue muy bueno, en cambio en el equipo tres hubo poco trabajo cooperativo pero alcanzaron mejores resultados. Y es que el trabajo cooperativo no necesariamente lleva a buenos resultados aunque sí es común que se den como en el caso del equipo seis que obtuvo las más altas puntuaciones en fluidez y originalidad y tuvo una aceptable conectividad.

**RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LOS ELEMENTOS INESTRUCTURADOS
FASE POSTEST (GRUPO CONTROL)**

Equipo	Trabajo cooperativo	Fluidez	Conectividad	Originalidad
1	Bueno	25	Baja	3
2	Bueno	41	Media	5
3	Muy bueno	21	Media	4
4	Regular	32	Baja	5
5	Muy poco	32	Baja	2
6	Regular	23	Baja	2

En este grupo se presenta una situación semejante a la del grupo experimental; un equipo que observó muy buen trabajo cooperativo (equipo tres), tuvo una puntuación baja y media en los diferentes indicadores. Y también vemos equipos como el cinco en el que se alcanzó alta fluidez pero no hubo gran conectividad y originalidad. Pero también tenemos el caso del equipo dos el cual tuvo buen desempeño al trabajar cooperativamente y eso se refleja en sus puntuaciones.

PRUEBA "U" DE MANN-WHITNEY

Esta prueba estadística nos sirve para saber las diferencias que existen entre dos grupos, en este caso se comparan las puntuaciones obtenidas en cada uno de los tests aplicados al grupo experimental y el control.

TEST DE LA FIGURA HUMANA

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
Puntuación	Rangos	Puntuación	Rangos
12	7	4	1
13	10	9	2
13	10	10	3
14	19.5	11	4.5
14	19.5	11	4.5
14	19.5	12	7
14	19.5	12	7
14	19.5	13	10
14	19.5	14	19.5
14	19.5	14	19.5
14	19.5	14	19.5
14	19.5	14	19.5
15	33.5	14	19.5
15	33.5	14	19.5
15	33.5	14	19.5
15	33.5	14	19.5
15	33.5	14	19.5
15	33.5	14	19.5
15	33.5	15	33.5
15	33.5	15	33.5
15	33.5	15	33.5
15	33.5	15	33.5
15	33.5	15	33.5
15	33.5	15	33.5

R1=484.5	R2=295.5
----------	----------

U1=105.5	U2=274.5
----------	----------

Uc=105.5	U de tablas=130
----------	-----------------

Ho: las tendencias centrales de los dos grupos son iguales

Ha: las tendencias centrales de los dos grupos son distintas

Como Uc es menor que U de tablas, entonces se rechaza Ho y por lo tanto las tendencias centrales de los grupos son distintas lo cual significa que el taller sí sirvió en cuanto al mejoramiento de la situación emocional de los niños.

PRUEBA "U" DE MANN-WHITNEY

TEST DE LOS USOS MULTIPLES

GRUPO EXPERIMENTAL	
Puntuación	Rangos
11	5.5
11	5.5
14	12
22	17
24	18
27	20.5
27	20.5
29	22.5
30	24
32	27
40	32
43	33
45	34.5
45	34.5
47	36
53	37
64	38
66	39
67	40
77	41
90	42

GRUPO CONTROL	
Puntuación	Rangos
7	1
9	2
10	3.5
10	3.5
12	7.5
12	7.5
13	10
13	10
13	10
16	13
17	14
19	15
20	16
25	19
29	22.5
31	25.5
31	25.5
33	28.5
33	28.5
37	30
39	31

R1=579.5	R2=323.5
----------	----------

U1=92.5	U2=348.5
---------	----------

Uc=92.5	U de tablas=146
---------	-----------------

Ho: las tendencias centrales de los dos grupos son iguales

Ha: las tendencias centrales de los dos grupos son distintas

Como U_c es menor que U de tablas, entonces se rechaza Ho y por lo tanto las tendencias centrales de los grupos son distintas lo cual significa que el taller sí logró potenciar la creatividad verbal de los niños.

225620

PRUEBA "U" DE MANN-WHITNEY

TEST DE LOS ELEMENTOS INESTRUCTURADOS

GRUPO EXPERIMENTAL	
Puntuación	Rangos
20	1
23	2
31	6
32	7.5
37	10
49	12

GRUPO CONTROL	
Puntuación	Rangos
24	3.5
24	3.5
26	5
32	7.5
33	9
46	11

R1=38.5	R2=39.5
---------	---------

U1=18.5	U2=17.5
---------	---------

Uc=17.5	U de tablas=7
---------	---------------

Ho: las tendencias centrales de los dos grupos son iguales

Ha: las tendencias centrales de los dos grupos son distintas

Como U_c es mayor que U de tablas, entonces no se rechaza Ho y por lo tanto las tendencias centrales de los grupos son iguales lo que significa que el taller no ayudó a incrementar en los niños la conectividad y estructuración de elementos aislados.

PRUEBA DE LOS SIGNOS

Esta prueba nos permite evaluar el taller de creatividad a través de la comparación entre las puntuaciones obtenidas en la fase pretest y en la fase postest.

TEST DE LA FIGURA HUMANA (GRUPO EXPERIMENTAL)

N	PRETEST	POSTEST	SIGNO
1	13	13	0
2	15	15	0
3	15	15	0
4	15	14	+
5	14	15	-
6	15	13	+
7	15	15	0
8	15	15	0
9	13	14	-
10	15	14	+
11	15	15	0
12	14	14	0
13	14	14	0
14	14	14	0
15	14	15	-
16	15	14	+
17	13	15	-
18	14	14	0
19	15	15	0
20	13	14	-
21	15	15	0

$$N=21-12=9$$

$$X=4$$

Nivel de significancia=.05

Ho: No hay diferencias entre las puntuaciones

Ha: Hay diferencias entre las puntuaciones

Valor de X en la prueba binomial = .5

Entonces se acepta Ho y esto significa que no hubo diferencias entre la puntuación obtenida en el pretest y el postest.

PRUEBA DE LOS SIGNOS

TEST DE LA FIGURA HUMANA (GRUPO CONTROL)

N	PRETEST	POSTEST	SIGNO
1	15	14	+
2	15	15	0
3	15	15	0
4	12	10	+
5	14	14	0
6	15	9	+
7	14	14	0
8	14	12	+
9	15	15	0
10	14	14	0
11	14	13	+
12	13	11	+
13	14	12	+
14	15	14	+
15	11	11	0
16	14	14	0
17	15	14	+
18	13	14	-
19	11	4	+

$N=19-8=11$

$X=10$

Nivel de significancia=.05

H_0 : No hay diferencias entre las puntuaciones

H_a : Hay diferencias entre las puntuaciones

Valor de X en la prueba binomial = .99

Se rechaza H_0 y, por lo tanto, sí hubo diferencias en las puntuaciones obtenidas por el grupo control antes y después. Vemos que los puntajes del postest son menores con respecto al pretest.

PRUEBA DE LOS SIGNOS

TEST DE LOS USOS POSIBLES (GRUPO EXPERIMENTAL)

N	PRETEST	POSTEST	SIGNO
1	15	40	-
2	28	53	-
3	23	43	-
4	11	30	-
5	22	29	-
6	12	90	-
7	13	27	-
8	14	77	-
9	16	67	-
10	20	64	-
11	8	22	-
12	3	66	-
13	19	45	-
14	8	11	-
15	14	27	-
16	13	11	+
17	11	14	-
18	12	47	-
19	15	32	-
20	22	45	-
21	8	24	-

N=21

X=1

Nivel de significancia=.05

Ho: No hay diferencias entre las puntuaciones

Ha: Hay diferencias entre las puntuaciones

Valor de X en la prueba binomial = .001

Se rechaza Ho y se concluye que sí hubo diferencias entre las puntuaciones del pretest y del posttest en el grupo experimental.

PRUEBA DE LOS SIGNOS

TEST DE LOS USOS POSIBLES (GRUPO CONTROL)

N	PRETEST	POSTEST	SIGNO
1	26	13	+
2	12	12	0
3	28	20	+
4	9	10	-
5	18	33	-
6	12	31	-
7	11	16	-
8	15	13	+
9	23	39	-
10	12	9	+
11	7	12	-
12	17	31	-
13	10	25	-
14	14	29	-
15	5	17	-
16	30	37	-
17	10	33	-
18	7	7	0
19	9	13	-

$N=19-2=17$

$X=4$

Nivel de significancia=.05

Ho: No hay diferencias entre las puntuaciones

Ha: Hay diferencias entre las puntuaciones

Valor de X en la prueba binomial = .025

Se rechaza Ho y por lo tanto sí hubo diferencias en las puntuaciones obtenidas por el grupo control en la fase postest.

PRUEBA DE LOS SIGNOS

TEST DE LOS ELEMENTOS INESTRUCTURADOS (GRUPO EXPERIMENTAL)

N	PRETEST	POSTEST	SIGNO
1	21	31	-
2	27	20	+
3	35	37	-
4	23	23	0
5	28	32	-
6	78	49	+

$N=6-1=5$

$X=2$

Nivel de significancia=.05

Ho: No hay diferencias entre las puntuaciones

Ha: Hay diferencias entre las puntuaciones

Valor de X en la prueba binomial = .5

Se acepta Ho ya que el valor de X en la prueba binomial es mayor que el nivel de significancia, y entonces no hubo diferencias entre las puntuaciones en el posttest del grupo experimental.

PRUEBA DE LOS SIGNOS

TEST DE LOS ELEMENTOS INESTRUCTURADOS (GRUPO CONTROL)

N	PRETEST	POSTEST	SIGNO
1	24	26	-
2	52	46	+
3	25	24	+
4	24	32	-
5	23	33	-
6	39	24	+

N=6

X=3

Nivel de significancia=.05

Ho: No hay diferencias entre las puntuaciones

Ha: Hay diferencias entre las puntuaciones

Valor de X en la prueba binomial = .656

No se rechaza Ho y por lo tanto no hubo diferencias entre las puntuaciones obtenidas en el postest por parte del grupo control.

PRUEBA "T" DE WILCOXON

Esta prueba nos sirve para hacer comparaciones más detalladas de los puntajes de los niños en las diferentes pruebas que se les aplicaron. Las siguientes tablas corresponden al grupo experimental.

TEST DE LOS USOS POSIBLES

No.	PRETEST	POSTEST	A-B	RANGOS	RANGOS -	RANGOS +
1	15	40	-25	13.5	13.5	
2	28	53	-25	13.5	13.5	
3	23	43	-20	11	11	
4	11	30	-19	10	10	
5	22	29	-7	4	4	
6	12	90	-78	21	21	
7	13	27	-14	6.5	6.5	
8	14	77	-63	19.5	19.5	
9	16	67	-51	18	18	
10	20	64	-44	17	17	
11	8	22	-14	6.5	6.5	
12	3	66	-63	19.5	19.5	
13	19	45	-26	15	15	
14	8	11	-3	2.5	2.5	
15	14	27	-13	5	5	
16	13	11	2	1		1
17	11	14	-3	2.5	2.5	
18	12	47	-35	16	16	
19	15	32	-17	9	9	
20	22	45	-23	12	12	
21	8	24	-16	8	8	
SUMA DE RANGOS				230		1

Tc=1

N=21

Nivel de significancia=.05 de dos colas

T de tablas = 59

Ho: No hay diferencia entre las dos muestras

Ha: Hay diferencia entre las dos muestras

Como Tc es menor que T de tablas, entonces se rechaza Ho y por lo tanto sí hubo un incremento en la capacidad creativa de los niños

PRUEBA "T" DE WILCOXON"

TEST DE LOS ELEMENTOS INESTRUCTURADOS

No.	PRETEST	POSTEST	A-B	RANGOS	RANGOS -	RANGOS +	
1	21	31	-10	4	4		
2	27	20	7	3		3	
3	35	37	-2	1	1		
4	23	23	0	////////////////////			
5	28	32	-4	2	2		
6	78	49	29	5		5	
SUMA DE RANGOS					7	8	

Tc=7

N=5

Nivel de significancia=.05

T de tablas = 1

Ho: No hay diferencia entre las dos muestras

Ha: Hay diferencia entre las dos muestras

Tc no es menor que T de tablas, por lo tanto no se rechaza Ho y se concluye que no hubo diferencia entre las dos muestras. No hubo incremento en la capacidad conectiva de los niños.

ANALISIS DE RESULTADOS

Como ya hemos observado en los resultados obtenidos, el sexo es una variable que sí influye en el desarrollo de la creatividad. Las niñas obtuvieron las puntuaciones más altas en los tests de creatividad en el grupo experimental, ellas desarrollaron más su capacidad creativa mediante el taller ya que los niños no presentaron los mismo puntajes. Cabe decir que durante las sesiones del taller las niñas se mostraron más abiertas y flexibles hacia el trabajo cooperativo y toleraban más los puntos de vista contrarios.

En cuanto al desarrollo evolutivo las niñas mostraron más maduración que los niños en el grupo experimental pero en el grupo control no se dio así quizás por la falta de estimulación. En el grupo control hubo un descenso en la puntuación del test de la figura humana debido a que no hubo intervención en ese grupo.

Con respecto a la autoestima los niños presentaron niveles más bajos que las niñas pero como podemos ver en las tablas de resultados eso no influyó en gran parte en el desarrollo de la creatividad. La autoestima no resultó ser una variable determinante para la creatividad como algunos autores señalan; lo que puedo decir es que la autoestima por sí sola no influye en la capacidad creativa de los niños.

En lo que se refiere a la capacidad creativa en la estructuración de elementos inconexos y su relación con el trabajo cooperativo he encontrado que el trabajo cooperativo no es un requisito necesario para llevar a cabo bien una tarea. Si bien es cierto que hubo equipos de trabajo en los que existió gran cooperación y resultaron tener alta puntuación, algunos equipos en los que no hubo trabajo cooperativo tuvieron buenos resultados. Entonces, el resultado no siempre es producto fiel del proceso. Retomando la noción de aprendizaje cooperativo que dice que todos los miembros del grupo deben perseguir conjuntamente sus objetivos, puedo decir que en muy pocos casos se logró que los equipos trabajaran cooperativamente, porque, como dice Ovejero, no todo lo que se hace en equipo es cooperativo. Hubo equipos que obtuvieron altas puntuaciones en la prueba de los elementos inestructurados pero haciendo el trabajo cada quién por su parte. También se presentó la situación en un equipo donde hubo mucha cooperación pero no se alcanzó una alta puntuación.

Pero aquí hay que ser muy cuidadosos porque la meta puede alcanzarse y con creces pero si no hay trabajo cooperativo y sólo es producto de 5 o 6 partes individuales no ayuda en nada al desarrollo del cooperativismo entre los niños.

Los resultados obtenidos con el test de los elementos inestructurados muestran altas puntuaciones en equipos donde uno o dos miembros fueron relegados, pero eso no era lo que se perseguía. Sin embargo, hubo un equipo que obtuvo la puntuación más baja, pero fue el que mostró más cooperación de todos.

Lo más interesante es que una tarea que podría parecer cooperativa y grupal y que llama la atención por su alta puntuación, realmente fue una situación de competencia o individualista. Y aquí quiero enfatizar que la meta puede ser alcanzada y con buenos resultados, pero si no hay desarrollo intelectual y social de los miembros del grupo no podemos valorarla porque a la larga los miembros del equipo que trabajó cooperativamente y que obtuvo baja puntuación podrán haber desarrollado más sus capacidades aunque en ese momento no lo fueron mucho.

También es importante decir que un equipo tiene más probabilidades de tener éxito en lo que realice cuando existan dos elementos, dirección y sumisión. Así es, cuando no se tiene sensibilidad al trabajo cooperativo y no se lleva a cabo de tal manera que todos participen por igual, el recurso es la dominación de unos sobre otros para que el equipo pueda funcionar y obtener resultados prácticos satisfactorios, pero no para el desarrollo y la potenciación de todos los miembros. Esto fue observado durante la aplicación del test de los elementos inestructurados puesto que había equipos en los que tenía que haber autoridad de parte de alguno de los miembros para poder hacer la tarea. Aquí la cuestión es enseñar a los niños a trabajar cooperativamente para que no sobresalgan los que tienen más capacidad (aunque los resultados sean mejores), sino que todos puedan ser partícipes y beneficiarios de eso que están haciendo, y esperando que los de mayor capacidad guíen a los otros para así pasar de lo competitivo y lo individual a lo cooperativo. Esto es, reducir las diferencias entre los miembros del grupo para hacer de esto una relación más igualitaria.

En muchos de los casos en los que había un miembro de un sexo y tres del sexo opuesto, el uno fue relegado por los otros o se autorrelegó. Tanto niños como niñas mostraron poca habilidad para interactuar con el sexo opuesto y tendremos que preguntarnos hasta dónde esto es algo propio del desarrollo infantil y hasta dónde es un producto social.

Con respecto a la comparación entre los dos grupos pude observar que no hubo cambios significativos en el grupo experimental a pesar del taller. No se manifestó apertura, diálogo, debate, confrontación. Los equipos fueron los mismos en la etapa pretest y postest y no se pudo observar diferencia en la interacción de los niños.

Las niñas mantuvieron una postura más cooperadora que los niños a través de las dos etapas. Durante las pruebas se manifestó una actividad más competitiva e individualista por parte de los niños.

"El rigor debe ser una voluntad y no una condición previa al ejercicio del pensamiento".

Abraham Moles

DISCUSION

Las teorías de la creatividad no han generado conocimientos sólidos para entender la creatividad social. Pareciera que cuando uno habla de creatividad social se entiende que es creatividad simplemente, pero el término social le da un carácter distinto en tanto que se manifiesta de otra forma. Durante la experiencia de intervención había niños con altas puntuaciones en las pruebas de creatividad pero que no manifestaban creatividad social. Esta habilidad social es más que una habilidad cognitiva, si bien comparten algunas características como la flexibilidad, apertura, originalidad, fluidez, no se manifiestan de la misma forma. Ahora, por qué hacer la distinción entre creatividad y creatividad social, bueno pues porque es necesario que se las distinga y no se las crea lo mismo. Ha habido poco desarrollo del concepto de creatividad social y podría verse como un apéndice de la creatividad o como una extensión que solo lleva a confusión, sin embargo, la creatividad social debe recibir la atención de quienes estudian la interacción de los individuos.

La creatividad social y el pensamiento divergente tienen una estrecha relación con el pensamiento complejo (cualquiera de la modalidades de este) y si se retoman los principios planteados tanto por Lipman como por Morin podemos ver que la creatividad social o no social y el pensamiento divergente, se encuentran en contraposición con la linealidad, el reduccionismo, la simplicidad, la estructuración, la rigidez y lo absoluto. Nos dan una visión más amplia de la realidad y eso es un rasgo indispensable en todo pensamiento complejo, divergente y creativo.

Sintetizar el pensamiento de Lipman con el de Morin me parece que permitió tener una visión más conformada sobre el desarrollo del pensamiento complejo como requisito y como resultado del desarrollo de las capacidades creativas, sociocreativas, de pensamiento crítico y pensamiento divergente.

El pensamiento complejo que maneja Lipman no creo que esté en oposición a la perspectiva de Edgar Morin, en todo caso podemos verlas como complementarias y donde la diferencia es solo el plano de realidad.

En este momento somos conscientes de que la creatividad debe aflorar en un ambiente que permita ejercitar lo lúdico y fomentar el placer de crecer, crear, soñar, expresarse libremente y autorrealizarse. El presente trabajo sugiere la necesidad de transformar el proceso enseñanza-aprendizaje e incluir entre sus objetivos, el desarrollo del potencial creador de cada alumno y el dominio efectivo de estrategias y métodos para pensar de manera creativa e innovadora. Debemos entrenar en los niños el pensamiento complejo y de orden superior para que de esta manera ellos tengan oportunidad de pensar la realidad siendo flexibles. No podemos seguir teniendo en las aulas un proceso enseñanza-aprendizaje unidireccional en el cual solo se dé la transmisión de conocimiento, sino que tenemos que hacer a los alumnos participantes activos de ese proceso. Solo dejando atrás el modelo educativo de concepción "bancaria" en el que se da una comunicación informativa más que dialógica y cuya función política es la "domesticación". Pensando en la creatividad y basado en la experiencia llevada a cabo con los niños de primaria encontramos que un ambiente flexible y en el que la libertad de expresión y la aceptación de la diversidad de ideas fue la consigna, es muy posible sembrar el futuro desarrollo de habilidades como la tolerancia, el diálogo y el reconocimiento del Otro, no bloqueando la capacidad sociocreativa de los niños.

Por otra parte, durante la experiencia se logró hacer conscientes a los niños de que el conflicto de ideas no es algo negativo en tanto que a partir de él se puede llegar a mejores acuerdos entre los miembros de un grupo. Al mismo tiempo, los niños pudieron reflexionar sobre su papel como alumnos de una escuela y tuvieron la oportunidad de establecer algunas críticas en contra del sistema escolar.

Hubo algo que me resultó muy interesante durante la intervención con los niños que fue la falta de habilidad para relacionarse con las personas del sexo opuesto durante las sesiones del taller. Esto muestra una incapacidad por parte de los pequeños ya que algún tipo de represión les impide el contacto con los otros del sexo opuesto, y eso también forma parte de las habilidades que un individuo debe tener en orden a mejorar la interacción social que mantiene con los otros.

Durante la intervención observé la dificultad que tienen la mayoría de los varones para relacionarse con las mujeres sin embargo a ellas no les es tan difícil. Esto lo podemos explicar desde la psicología del desarrollo, ya que los niños todavía no alcanzan a comprender la importancia del Otro y más si es del sexo opuesto. El desarrollo que tienen aunado al aprendizaje social les impide más a los niños que a las niñas la relación con el sexo opuesto. Pero no todo es propio del desarrollo natural del niño puesto que, siguiendo a Vigotski, el aprendizaje va delineando las formas que ha de tomar el desarrollo. Por lo tanto, en una sociedad donde existen prejuicios e ideas erróneas sobre la relación niño-niña (si los niños se juntan con las niñas son como ellas, en cambio si las niñas se juntan con los niños no son niños), es posible que surja este tipo de rechazo más marcado de los niños hacia las niñas.

Y aquí debemos preguntarnos hasta dónde el sistema escolar, que como ya he mencionado con anterioridad, es parte de un sistema social, político y cultural mayor, es responsable de esta incapacidad. Y es que en la escuela así como en la familia, que es el otro agente socializador del niño, se promueve una exagerada diferenciación sexual que lleva a los niños a dividirse y tratar de no confundirse con los miembros del sexo opuesto. La experiencia de intervención deja ver que la disposición de las niñas es mayor que la de los niños.

Hemos visto que el conflicto y la diversidad de ideas es bueno siempre y cuando se asuma como generador de acuerdos y enriquecimiento de toda experiencia. En la escuela no debe eludirse la contraposición de ideas, al contrario debe potenciarse el debate, la diversidad, la multiplicidad, la libertad de expresión y la capacidad de creación que tienen todos los niños.

Así también, dentro del marco del pensamiento crítico del que habla Lipman, encontramos que los niños tienen poca capacidad crítica y más aun, autocrítica. Lo pudimos ver durante las sesiones del taller y es que eso no es más que reflejo del tipo de educación que reciben, en donde la crítica es algo perjudicial para la dinámica del grupo porque surge el conflicto y esta es una situación a la que culturalmente no estamos acostumbrados.

La contraposición de ideas, el debate, la crítica y la autocrítica no forman parte de nuestro repertorio social. En nuestra cultura parece haber solo dos vías de salida para una situación conflictiva, la evasión o la ruptura, pero muy pocas veces el intercambio, la tolerancia, el diálogo, el reconocimiento del Otro, la apertura, la flexibilidad. Y por lo tanto, no podemos esperar que nuestros niños aprendan a resolver conflictos de una manera tranquila.

Decía Rogoff que los niños aprenden las formas de su cultura, así como sus valores, a través de la participación guiada, y entonces no podemos esperar que los niños aprendan eso si no es algo que se practique en nuestra sociedad. Por último, las habilidades sociales como las que he estado describiendo no se aprenden recibiendo clases de comportamiento, sino en la práctica cotidiana y eso, eso es más difícil de lograr.

"Una sociedad democrática no solo
acepta la diversidad sino que
también la promueve"

Carlos Monsiváis

CONCLUSIONES

El medio escolar no permite el desarrollo de la capacidad sociocreativa de los niños ya que es un medio muy rígido y en el cual no se fomenta una actitud abierta, flexible y crítica.

La diversidad de ideas no es promovida en las aulas en tanto que a los niños se les hace percibir una realidad única en la que pensar diferente no está bien visto.

La creatividad social es una habilidad que va más allá de la simple creatividad. Puede haber personas muy creativas que no hayan desarrollado su creatividad social de la misma forma.

La creatividad social es una habilidad que se debe fomentar en los niños a fin de hacer de ellos personas tolerantes, dispuestas al diálogo y con capacidad para resolver los problemas interpersonales que surgen a diario en la vida social.

La escuela debe fomentar en los niños el pensamiento crítico hacia todo aquello que les rodea, pero también promover una actitud autocrítica que les permita cuestionar sus propias ideas para de esta manera flexibilizar sus esquemas y no caer en conservadurismos que no les permitan ver más allá de lo que hasta ese momento han visto.

Debemos fomentar en los niños el trabajo cooperativo, pero sin dejar de lado la individualidad de cada quién. Si bien es cierto que trabajando en equipo los resultados son mejores también es cierto que el trabajo en equipo no permite la potenciación de las capacidades individuales.

La autoestima de los niños se ve muy disminuida en un ambiente coercitivo, represor, y en el que no se tiene la oportunidad de pensar y actuar libremente. No se puede esperar que un niño sea participativo y crea en sí mismo si cuando habla no se lo toma en cuenta o se le descalifica.

Con respecto a la relación poco favorable entre niños y niñas hay muchas cuestiones pendientes. Será interesante estudiar cómo es que el sistema escolar puede generar este tipo de actitudes en los niños.

Por otra parte, vivimos en un mundo cada vez más diverso y cambiante en el que todos tenemos algo que decir y en el que es necesario reducir la resistencia a las transformaciones.

Solo potenciando la capacidad creativa de los sujetos y empezando a aceptar la expresión de todo tipo de formas de vida podremos iniciar el camino hacia una vida más democrática en la que estar en desacuerdo con alguien no signifique ser su enemigo, sino su compañero de viaje hacia una forma de vida más libre.

Al inicio de este trabajo me planteé algunas preguntas cuyas respuestas creo que tengo que dar en este momento.

Empecé preguntándome qué tan indispensable es la creatividad social para la generación de nuevas formas de interacción social y puedo decir que si no tenemos la creatividad social suficiente para cambiar nuestros esquemas conductuales de interacción, es decir si no estamos dispuestos a cuestionar nuestros actos y flexibilizar nuestros patrones de conducta no podemos aspirar a una interacción social más diversa y tolerante. La discriminación social, el fanatismo religioso, los dogmas son producto de la incapacidad de abrirse a un mundo plural, entonces aceptemos el reto de interactuar con todo tipo de gente en cualquier escenario, que es ahí donde está la riqueza de la vida en la variedad y la multiplicidad de las formas de existencia.

En lo que se refiere a la compatibilidad del pensamiento divergente y la normatividad escolar, yo creo que sí es posible siempre y cuando las normas regulen la vida escolar pero sin pretender domar a "esas fieras incanzables" aniquilando su libertad de pensamiento, capacidad crítica y autonomía.

Como tercera pregunta planteé la posibilidad de desarrollar la creatividad social a partir del desarrollo de habilidades sociales, y creo que sí se puede puesto que la creatividad social es una habilidad social. Habilidades como la tolerancia, el diálogo, el reconocimiento del Otro, y la apertura a la experiencia social redundan en una mayor capacidad sociocreativa entendiendo ésta como la habilidad que nos permite solucionar los problemas cotidianos a los que nos enfrentamos mediante la ruptura de esquemas y con ella, de estereotipos, prejuicios, ideas viejas, que la mayoría de las veces es lo que nos impide llevar a buen término la interacción social.

Por otro lado, revisaré los objetivos alcanzados con el presente trabajo y la intervención que de él se derivó.

Creo haber logrado que los niños pensaran en la diversidad y contraposición de los puntos de vista como algo enriquecedor más que amenazador. También pudieron ser conscientes de las muchas maneras en que se puede dar solución a un conflicto a través de la aceptación de la opinión de los Otros y su debido respeto.

Logré promover la expresión de actitudes tolerantes y dispuestas al diálogo entre algunos niños. Y ellos mismo dieron muestras de esto al solucionar problemas interpersonales surgidos en las sesiones del taller.

Obviamente, decir que el taller cambió las estructuras cognitivas de los niños, que los hizo más sensibles a los Otros y que ya tienen desarrollado su potencial creativo y divergente sería muy aventurado, pero sí puedo decir que en ellos se sembró por lo menos la inquietud, la curiosidad, la emoción de hacer cosas distintas, opinar, expresarse y tener quien los escuche sin interrumpirlos, y eso en el largo plazo puede llevar a otro tipo de actitudes en nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, EUNICE SORIANO DE. La escuela y el desarrollo del talento creativo: un desafío para las amélicas, 21 de febrero del 00, <http://www.cidi.oas.org/educ40anivSori.htm>.

BLEICHMAR, SILVIA (comp). Temporalidad, determinación y azar: lo reversible y lo irreversible, Paidós, Buenos Aires, 1994.

BRANSFORD, JOHN D. Y STEIN BARRY S. Solución ideal de problemas, Labor, Barcelona, 1987.

BRUNER, JEROME. Acts of meaning, Harvard University Press, USA, 1990.

BRUNER, J. Y H. HASTE, (comps.). La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño, Paidós, Barcelona, 1990.

CLARKE, DAVID; DE CARLO, NICOLA; HARRE ROM. Motivos y mecanismos: introducción a la psicología de la acción, Paidós, Barcelona, 1989.

DAVIS, GARY A.; SCOTT, JOSEPH A. (comps). Estrategias para la creatividad, Paidós, Buenos Aires, 1989.

DE BONO, EDWARD. El pensamiernto lateral, Paidós, México, 1994.

DE LA TORRE, SATURNINO. Creatividad aplicada, Editorial Escuela Española, Madrid, 1995.

GARAIGORDOBIL L., MAITE. Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1995.

GARDNER, HOWARD. Estructuras de la mente; la teoría de las inteligencias múltiples, FCE, México, segunda edición 1994. Primera edición en inglés 1983.

GUEVARA NIEBLA, GILBERTO. La catástrofe silenciosa, FCE, México, 1992.

GIRARD, K.; y KOCH, SUSAN. Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores, Granica, Barcelona, 1997.

GUILFORD, J. P. Y OTROS. Creatividad y educación, Paidós, Barcelona, 1983. Primera edición en inglés 1971.

IBÁÑEZ, JESÚS. El regreso del sujeto: la investigación de segundo orden, Siglo XXI, Madrid, 1991.

- LAVE, JEAN. La cognición en la práctica, Paidós, Barcelona, 1991.
- LIPMAN, MATTHEW. Pensamiento complejo y educación, Ediciones De la Torre, Madrid, 1998.
- MAYER, RICHARD. Pensamiento, resolución de problemas y cognición, Paidós, Barcelona, 1986.
- MORIN, EDGAR. Introducción al pensamiento complejo, Gedisa, Barcelona, 1994.
- MOSCOVICI, SERGE. Psicología social I, Paidós, Barcelona, 1985.
- NAVA RIVERA, ARMANDO. Técnicas de creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en Revista Psicología Iberoamericana, Vol. 1-1, 1993
- OVEJERO, ANASTASIO. Psicología social de la educación, Herder, Barcelona, 1988.
- PALACIOS, JESUS; en Siguán, Miquel et al. Actualidad de Lev S. Vigotski, Anthropos, Barcelona, 1987.
- ROGOFF, BARBARA. El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural, en aprendices del pensamiento, Paidós, Barcelona, 1993.
- RUGARCIA, ARMANDO. Desarrollo de la creatividad por la docencia, en Revista Psicología Iberoamericana, Vol. 1-1, 1993.
- VYGOTSKY, LEV. Pensamiento y lenguaje: la teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas, Ediciones Quinto sol, México.
- WERTHEIMER, MAX. El pensamiento productivo, Paidós, Barcelona, 1991.
- WOODS, PETER. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, Paidós, Barcelona, 1989.

ANEXOS

Descripción en detalle de las actividades planeadas para el taller

SESION 1. ADQUISICION DE REGLAS

Objetivos generales: Comprender el significado de las reglas.
Propiciar que los alumnos piensen en las reglas que conviene adoptar en las sesiones del taller y que las debatan

Actividad 1. Técnica "Adivina quién"

Objetivo: Integración y conocimiento del grupo

Desarrollo: Consiste en reconocer a cada uno de los miembros del grupo a través de la identificación de las fichas anónimas que los alumnos escribirán con datos significativos de su vida. Se les entregarán hojas en las cuales deberán escribir lo que suelen hacer un domingo por la tarde (ángulo superior izquierdo), su afición favorita (ángulo superior derecho), lo que más les gusta encontrar en las personas (ángulo inferior izquierdo), y un deseo que le pedirían a un genio (ángulo inferior derecho).

Estrategias: Libre expresión, organización autónoma

Duración: 20 minutos

Dinámica: Individual y grupal

Evaluación: Nivel de integración y conocimiento interpersonal entre los miembros del grupo.

Material: Hojas blancas y lápices

Actividad 2. Propuestas de reglas

Objetivo: Reconocer la importancia de las reglas en un grupo

Desarrollo: Se explicará que en todos los grupos existen reglas y se les pedirá a los niños que mencionen algunas reglas que tienen en su casa y en la escuela, y que expliquen el fundamento de esas reglas. Posteriormente se formarán subgrupos y cada uno de éstos elaborará una lista con las reglas que crean que deben regir el taller.

Estrategias: Libre expresión, libre organización, cooperación, diálogo

Duración: 25 minutos

Dinámica: Grupo completo y subgrupos de 5 personas

Evaluación: Conocimiento del fundamento de las reglas escolares y de la casa
Cualidades de las reglas propuestas

Material: Hojas blancas y lápices

Actividad 3. Debate de reglas

Objetivo: Favorecer el intercambio de ideas en la construcción de reglas grupales

Desarrollo: Se hará una lectura de las reglas propuestas por los distintos subgrupos y entre todos los niños elegirán las más convenientes para el taller a través de una votación justificada de la pertinencia de esas reglas. Estas reglas serán escritas en un rotafolio y éste se colocará en una parte visible del salón a fin de que ellos las tengan presentes durante todo el taller.

Estrategias: Interrogatorio, libre expresión, diálogo, argumentación, participación

Duración: 15 minutos

Dinámica: Grupal

Evaluación: Forma en que los niños llegan a acuerdos

Material: Rotafolio, plumones, cinta adhesiva

Actividad 4. Quebrantamiento de las reglas

Objetivo: Destacar la importancia del respeto a las reglas
Analizar la viabilidad de su quebrantamiento

Desarrollo: Los niños analizarán las consecuencias que traería para el grupo el posible rompimiento de una regla.

Estrategias: Diálogo, libre expresión, pensamiento divergente

Duración: 20 minutos

Dinámica: Grupal

Evaluación: Forma en que debaten sobre el tema

SESION 2. AUTOESTIMA

Objetivo general: Favorecer la autoestima de los niños haciéndolos sentir importantes y aceptados por los demás

Actividad 1. Técnica "Un día especial"

Objetivo: Promover la apertura interpersonal de los niños a través de la narración de sus experiencias

Desarrollo: Cada participante describirá como fue el día de su nacimiento iniciando su crónica con la frase "el día que nací..."; esto lo harán en una hoja blanca. Posteriormente comentarán la historia de cada uno en grupos pequeños, y luego se comentará entre todos cómo se sintieron.

Estrategias: libre expresión, libre organización

Duración: 30 minutos (15 para redactar y 15 para comentar)

Dinámica: individual, grupos de seis personas, y finalmente, grupo total

Evaluación: emociones experimentadas durante el ejercicio

Material: Hojas blancas y lápices

Actividad 2. "Qué me gusta y qué me disgusta"

Objetivo: Estimular la capacidad de autoafirmarse mediante el reconocimiento de los propios defectos

Desarrollo: Cada participante debe escribir aquellas características que más le gusten de sí mismo y las que más le disgusten. Se solicita a cada niño que escriba lo siguiente en una hoja: a) tres cosas que le gusten de sí mismo; b) tres cosas que no le gusten de sí mismo; c) tres cosas que crea que podría mejorar. Después quien desee podrá compartir con el grupo lo que haya escrito. Finalmente, el coordinador seleccionará algunos niños y los demás expresarán ideas positivas sobre la personalidad de esas personas.

Estrategias: libre expresión, comunicación afectiva, participación

Duración: 30 minutos (15 para redactar y 15 para compartir)

Dinámica: individual y posteriormente grupal

Evaluación: nivel de participación y apertura grupal de los niños

Material: Hojas blancas y lápices

Actividad 3. El hilo de la vida

Objetivo: Que los niños reconozcan lo que para ellos ha sido más significativo en su vida

Desarrollo: Cada niño tendrá un hilo que representará su propia vida y le irán colgando dibujos de su vida o cuentos que relatarán las cosas más significativas que han vivido.

Estrategias: libre expresión

Duración: 25 minutos

Dinámica: individual y posteriormente grupal

Evaluación: El sentir de los niños con respecto al ejercicio

Material: Hilo, hojas y lápices

SESION 3. COOPERACION

Objetivos generales: Que los niños tomen conciencia de la importancia de la cooperación

Fomentar una actitud positiva hacia el trabajo en equipo

Actividad 1. Técnica "Pelota en cadena"

Objetivos: Promover la interacción entre los miembros del grupo y valorar el papel de la cooperación

Introducir al grupo en un ambiente de diversión y esparcimiento

Desarrollo: Se divide el grupo en dos equipos y se hacen dos hileras de manera que queden unos frente a los otros (sentados). El primer jugador de cada fila se coloca una pelota sobre los pies y la pasa a los pies del siguiente jugador a la derecha sin meter las manos, y así sucesivamente hasta acabar con la fila y regresar la pelota al niño que inicio el juego.

El juego consiste en ayudarse y tratar de que la pelota no caiga al suelo ya que si se cae, el equipo que lo provoque volverá a empezar desde el principio.

Estrategias: cooperación, coordinación grupal, interacción

Duración: 15 minutos

Dinámica: Dos equipos de 13 personas

Evaluación: Nivel de cooperación y disposición al trabajo en equipo

Material: Dos pelotas

Actividad 2. La fila y el círculo

Objetivo: Fomentar el trabajo en equipo

Desarrollo: El grupo se divide en equipos de 9 personas. Cada equipo forma una fila y los niños se colocan uno detrás del otro, la mano izquierda sobre el hombro izquierdo del compañero de adelante y con la mano derecha se toman su pie derecho, mientras mantiene su pierna flexionada, quedando apoyados en un solo pie. Cuando todos estén en esa posición, la persona que encabeza la columna debe tratar de agarrarse al compañero que esté al final y deberán formar un círculo. Se hacen fila-círculo-fila-círculo y así sucesivamente hasta completar cinco rondas.

Estrategias: libre organización, cooperación, participación

Duración: 20 minutos

Dinámica: 3 equipos de nueve personas

Evaluación: Trabajo en equipo

Actividad 3. El bien de la comunidad (dinámica de cuadrados)

Objetivo: Que los alumnos reflexionen acerca de las actitudes básicas para la búsqueda del bien común mediante el trabajo en equipo

Desarrollo: Se divide al grupo en equipos de 5 personas y un observador. A cada equipo se le proporcionarán cinco sobres los cuales contienen las partes de cinco cuadrados que están en desorden.

Cada integrante del equipo tomará un sobre y se les pedirá que formen un cuadrado cada quien pero que no deben hablar ni arrebatarse las figuras, aunque sí podrán hacer señas. Por otro lado, el observador tomará nota de todo lo que pase y no podrá ayudar, sugerir o hacer señas. Más tarde darán cuenta de sus observaciones.

Estrategias: Cooperación, participación, pensamiento divergente

Duración: 25 minutos (15 para armar los cuadrados y 10 para el reporte de los observadores)

Dinámica: equipos de 6 personas (5 participantes y un observador)

Evaluación: Reporte de los observadores

Material: Sobres, cuadrados hechos de cartulina

Actividad 4. Finalmente, se establecerá un diálogo con el grupo en general, el cual se registrará por las siguientes preguntas:

¿Cuál fue la mayor dificultad encontrada durante el desarrollo de la dinámica?

¿Quiénes se ayudaron? ¿Cuál fue el resultado?

¿Algún participante pensó en ayudar a otro antes de intentar hacer su cuadrado?

¿Quién terminó su cuadrado y se marginó?

¿Qué enseña el hecho de no haber tenido en el sobre trozos precisos para construir el cuadrado?

¿Qué pretendía el juego?

¿Tiene relación el ejercicio con la vida diaria? Pedir a los niños mencionen ejemplos de situaciones parecidas en la vida cotidiana

Estrategias: interrogatorio, libre expresión, pensamiento divergente, argumentación

Duración: 25 minutos

Dinámica: Grupo total

Evaluación: Respuestas dadas a las preguntas, y generalización a situaciones de la vida diaria

SESION 4. COMUNICACION Y DIALOGO

Objetivo general: Que los niños comprendan la importancia de la comunicación y aprendan a comunicarse mejor

Actividad 1. Técnica "sonidos del zoológico"

Objetivo: Favorecer la sensibilidad y escucha

Desarrollo: A cada participante se le da un papel con el nombre de un animal. Se trata de que cada uno de los niños encuentre a su pareja utilizando como único medio de comunicación el sonido del animal que le tocó.

Estrategias: libre expresión, cooperación, participación

Duración: 10 minutos

Dinámica: Grupal y de parejas

Evaluación: Participación activa de los niños

Material: Tarjetas con los nombres de los animales

Actividad 2. Creación de una historia

Objetivo: Propiciar la fluidez lingüística entre los miembros del grupo

Desarrollo: El grupo formará un círculo y un voluntario comenzará a inventar una historia, después el niño que esté a su derecha la continuará sin perder la secuencia, y así sucesivamente hasta que se complete la historia con el último niño.

Estrategias: libre expresión, pensamiento divergente, cooperación, participación, libre organización

Duración: 15 minutos

Dinámica: Grupo total

Evaluación: Fluidez en el habla de los niños y su participación activa

Actividad 3. Adivina la que rima

Objetivo: Favorecer la comunicación promoviendo el razonamiento lógico-verbal
Desarrollo: Se organizan 5 equipos de 6 integrantes, cada equipo selecciona una palabra, por ejemplo, **melón**, y luego otra que rime con esta, como, por ejemplo, **pelón**. Ya que cada equipo tenga la palabra clave y la que rima, dirá la primera y los demás equipos tratarán de adivinar cuál palabra es la que rima haciendo preguntas que serán contestadas por el equipo "expositor" con SI y NO solamente. Todos los equipos presentarán su palabra clave y el ejercicio terminará cuando todas las palabras que rimen para cada equipo sean adivinadas.

Estrategias: pensamiento divergente, libre expresión, libre organización

Duración: 15 minutos

Dinámica: equipos de 6 personas y grupal

Evaluación: Producción de ideas

Actividad 4. Asertividad

Objetivo: Que los niños aprendan a dar respuestas asertivas ante diferentes situaciones

Desarrollo: Se les explicará a los niños cómo dar una queja, hacer un cumplido, y negarse a hacer algo. Se les pedirá que pongan ejemplos de estas tres cosas. También se les explicará lo que es una respuesta asertiva y una agresiva. Después se les plantearán diversas situaciones sociales en las que deberán dar una respuesta asertiva.

Estrategias: interrogatorio, libre expresión, pensamiento divergente, participación

Duración: 40 minutos

Dinámica: grupal y luego individual

Evaluación: tipo de respuestas dadas a las situaciones sociales planteadas

Material: Hojas con las situaciones sociales hipotéticas

SESION 5. IGUALDAD Y TOLERANCIA

**Objetivos generales: Desarrollar en los niños el trato igualitario y la tolerancia a los puntos de vista opuestos
Promover la aceptación del Otro independientemente de su condición económica, social o física**

Actividad 1. Técnica "la lavadora"

Objetivo: Crear un ambiente de aceptación entre los miembros del grupo

Desarrollo: Se divide al grupo en dos y cada equipo forma un círculo tomándose de las manos. El círculo más pequeño estará dentro del grande y empezarán a dar vueltas en dirección contraria unos de otros, y cuando se haga sonar un silbato tendrán que abrazar a quien hay quedado enfrente de ellos.

Estrategias: libre organización, participación

Duración: 10 minutos

Dinámica: 2 equipos con diferencia de un integrante

Evaluación: disposición de participar en el juego

Material: un silbato

Actividad 2. Debate en torno a un niño ciego

Objetivo: Tomar conciencia de la situación de marginación que viven algunas personas por tener algún defecto físico

Desarrollo: Se les presentará a los niños una fotografía donde aparezca un niño ciego y se formarán dos equipos de discusión que se sentarán de frente uno del otro. Se les hará la pregunta, ¿debería este niño jugar al fútbol o no?. Se les deja discutir por unos minutos por separado; después públicamente, deberán razonar sus respuestas, indicando los pros y contras y tendrán que aportar soluciones a la situación planteada. Ya que los grupos han discutido, se les hacen las siguientes preguntas: ¿alguna vez se han quedado fuera de un grupo? ¿por qué? ¿cómo se sintieron? ¿cuándo les sucedió?

Estrategias: interrogatorio, libre expresión, argumentación, libre organización

Duración: 20 minutos

Dinámica: Dos grupos

Evaluación: Argumentos expuestos, respuestas dadas

Material: Fotografía del niño ciego

Actividad 3. Debate en torno a un niño travieso

Objetivo: Reconocer lo absurdo de los prejuicios y su influencia en nuestro trato con los demás

Desarrollo: Se expone el caso de un niño travieso que siempre está molestando a los demás y que es expulsado por algo que no hizo pero de lo cual se le acusa por su fama de travieso. Un grupo de discusión está a favor y otro en contra. Al final se les hacen preguntas que los reflejen en la situación y cómo se sentirían. En el pizarrón se anotarán conclusiones del tipo: "las apariencias engañan", "antes de condenar hay que informarse bien, ya que es muy fácil equivocarse".

Estrategias: Interrogatorio, libre expresión, argumentación

Duración: 20 minutos

Dinámica: 2 grupos

Evaluación: argumentos expuestos, respuestas dadas

Material: Historia del niño

Actividad 4. Roles masculinos y femeninos

Objetivo: Promover la aceptación entre niños y niñas
Evitar la imagen estereotipada de los roles masculinos y femeninos

Desarrollo: Se forman equipos de 6 personas y se les hacen las siguientes preguntas: ¿tienes amigos del sexo opuesto? ¿ayudas en las labores de la casa? ¿tienes las camas? ¿te gustaría ir a una escuela donde solo fueran personas de tu sexo?. Luego se discute sobre las respuestas dadas y se obtienen conclusiones.

Estrategias: interrogatorio, libre expresión, participación, libre organización

Duración: 20 minutos

Dinámica: Equipos de 6 personas y grupal

Evaluación: Respuestas dadas

Actividad 5. Fotos y prejuicios

Objetivo: Identificar los prejuicios que existen hacia ciertas personas

Desarrollo: Se les muestran algunas fotos a los niños, de un negro, un niño pobre, una niña bonita, una discapacitada, y se les pide que describan cómo son esas personas y se les pregunta que si serían amigos de ellos. Toda respuesta debe ser argumentada.

Estrategias: interrogatorio, libre expresión, pensamiento divergente

Duración: 20 minutos

Dinámica: Grupo total

Evaluación: Respuestas dadas por los niños y adjetivos mencionados

Material: Fotografías

SESION 6. RESOLUCION DE PROBLEMAS.

Objetivos generales: Desarrollar la capacidad creativa de los niños a través de la resolución de problemas

Promover la expresión del pensamiento divergente en torno a un problema

Actividad 1. Lluvia de ideas

Objetivo: Introducir al grupo a la dinámica de la expresión libre de ideas

Desarrollo: Se les pedirá a los niños que digan todo lo que se puede construir en la parte posterior del patio de su escuela. Se aceptarán todas las ideas y se les recordará que **TODAS LAS IDEAS SON IMPORTANTES**. Después se discutirá sobre las propuestas más viables pidiéndoles a los niños que den sus razones.

Estrategias: interrogatorio, pensamiento divergente, libre expresión

Duración: 15 minutos

Dinámica: En grupo completo

Evaluación: Observación de la aceptación de todas las ideas y la participación de los niños

Actividad 2. Pensamiento lateral

Objetivo: Estimular el desarrollo del pensamiento divergente

Desarrollo: Los niños formarán equipos de cinco personas y se les dará una hoja con diez cuadrados; se les dirá que los dividan en cuatro partes iguales de todas las formas posibles.

Estrategias: Organización, pensamiento divergente, cooperación, interrogatorio

Duración: 15 minutos

Dinámica: Grupos de cinco personas

Evaluación: Observación del trabajo en equipo y la producción de ideas

Material: Hojas con los cuadrados

Actividad 3. Percepción amplia

Objetivo: Mejorar la percepción a través del desbloqueo mental

Desarrollo: Los niños formarán equipos de tres personas libremente. A cada equipo se le dará una hoja que contiene un ejercicio de percepción el cual deberán resolver entre todos los integrantes. En la primera parte del ejercicio se les debe decir a los niños que una percepción abierta y amplia nos permite tener mejor visión de las cosas y no cerrarnos a una idea fija. Después de la segunda parte del ejercicio se les preguntará la forma en que resolvieron el ejercicio y que les deja de aprendizaje.

Estrategias: Libre elección de compañeros, cooperación, interrogatorio, pensamiento divergente, libre expresión

Duración: 25 minutos

Dinámica: Grupos de tres niños

Evaluación: Se analizarán las respuestas dadas por cada equipo a lo planteado en el ejercicio.

Material: Hojas de ejercicios

Actividad 4. El extraterrestre

Objetivo: Promover la imaginación y el surgimiento de ideas incitantes

Desarrollo: Se les pedirá a los niños que dibujen un extraterrestre y le pongan un nombre. Se leerán todos los nombres de los dibujos y se les pedirá a los niños que expliquen por qué les pusieron así.

Estrategias: Interrogatorio, pensamiento divergente, libre expresión

Duración: 20 minutos

Dinámica: Individual

Evaluación: La producción de nombres y la originalidad de los dibujos

Material: Hojas blancas

SESION 7. RESOLUCION DE CONFLICTOS

Objetivos generales:

Identificar y enriquecer técnicas de comunicación que mejoren los procedimientos de resolución de conflictos.

Desarrollar habilidades de pensamiento para reconocer la diversidad de opiniones y las mejores estrategias para la resolución de conflictos

Actividad 1. Intercambio creativo de ideas

Objetivos: Favorecer la expresión libre de ideas

Promover la aceptación de los puntos de vista de los otros y reconocer su importancia en la realización de una tarea.

Desarrollo: Se forman equipos y se les dan las siguientes indicaciones:

- Decir cualquier idea que les venga a la mente y no censurar su pensamiento.
- No juzgar, ni analizar las ideas ya que se deben aceptar todas las ideas que sean expresadas.
- Elaborar la mayor cantidad de ideas que les sea posible.
- Tratar de pensar en sugerencias inusuales, extrañas, raras, etc. ya que estas pueden ayudar a los demás a pensar en posibilidades prácticas.

A cada equipo se le entregará una hoja blanca. Se les mostrará una bolsa de dulces y se les pedirá que generen el mayor número de ideas sobre los usos que se le pueden dar a esa bolsa de dulces. Al terminar, un grupo dará a conocer su lista al grupo y los demás agregarán ideas que ellos hayan puesto en su lista y que no hayan sido mencionadas. Se hará un breve análisis de las ideas más creativas del uso de la bolsa de dulces, ayudando al grupo a reconocer la importancia de la generación ilimitada de ideas.

Estrategias: libre expresión, libre organización, cooperación, participación, pensamiento divergente

Duración: 25 minutos

Dinámica: Grupos de cinco personas

Evaluación: Generación de ideas creativas y la manera en que los diferentes equipos aceptan o rechazan las ideas propuestas al interior y al exterior.

Material: Hojas blancas y una bolsa de dulces

Actividad 2. Solución de problemas interpersonales

Objetivo: Que los niños creen por sí mismos estrategias par resolver conflictos.

Desarrollo: Se divide al grupo en 5 equipos y a cada uno se le presenta una situación conflictiva imaginaria la cual deberán solucionar y después representar ante todo el grupo en con una dramatización. Al término de los anterior se harán comentarios sobre las distintas soluciones dadas a la situación conflictiva planteada y el nivel de eficacia de las estrategias empleadas para su solución.

Estrategias: libre organización, libre expresión, participación, cooperación, pensamiento divergente

Duración: 30 minutos

Dinámica: Equipos de cinco a seia personas

Evaluación: Nivel de participación de los niños, soluciones dadas a las situaciones imaginarias, organización de los niños

Material: hojas con las historias

Actividad 3. Sesión de tribunal

Objetivos: Lograr que los niños busquen la mejor solución a un problema real.
Dar responsabilidades a los alumnos en las normas de convivencia del aula y del colegio.
Hacer responsables a los niños en la aplicación de las normas.

Desarrollo: Se describe una situación problemática surgida en la escuela y se les dice que se ha decidido solucionarla a partir de una sesión de tribunal. Se hace una distribución de los lugares que los alumnos ocuparán en dicha sesión:

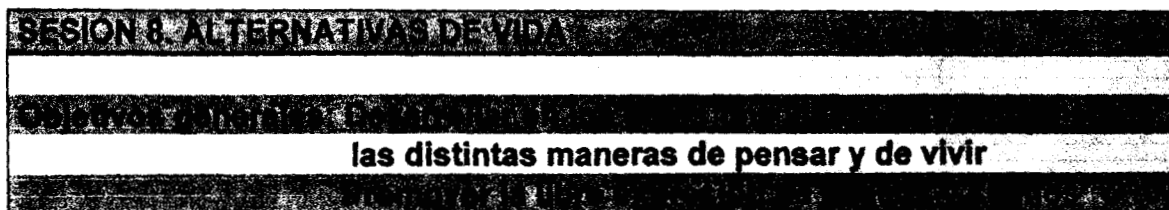
- Un juez que presentará los hechos
- Un fiscal que se encargará de guiar la sesión
- Cinco testigos que han vivido de cerca la situación y que testificarán a favor o en contra de los acusados
- Dos abogados encargados de hacer preguntas a los testigos
- Los dos inculpados
- El jurado compuesto, por cinco alumnos, deliberará durante dos minutos y por medio de su representante dará su veredicto

Al final el juez dicta sentencia después de haber escuchado todos los testimonios y el veredicto del jurado.

Estrategias: libre expresión, libre organización, participación, argumentación, comunicación asertiva

Duración: 30 minutos

Dinámica: Un juez, un fiscal, cinco testigos, dos abogados, dos acusados, cinco integrantes del jurado, y los demás alumnos como público.



Actividad 1. El equipo poeta

Objetivos: Introducir la sesión
Promover la creatividad grupal

Desarrollo: Se forman dos equipos (libre mente) y se les forma en dos filas de frente al pizarrón que estará dividido en dos partes. Un integrante de cada equipo pasará a escribir una palabra con la cual se debe iniciar la redacción de un poema. Ya que hayan pasado todos los integrantes de los dos equipos se analizará cual de los dos escribió el poema más creativo.

Estrategias: libre organización, pensamiento divergente, cooperación, libre expresión

Duración: 15 minutos

Dinámica: 2 grandes grupos

Evaluación: fluidez de ideas e imaginación

Material: Gises

Actividad 2. "Yo quiero ser..."

Objetivo: Identificar los rasgos característicos de diferentes profesiones y discutirlos

Desarrollo: El grupo estará en círculo y la coordinadora preguntará a cada niño que le gustaría ser de grande. Después de oír TODAS las respuestas pedirá a los niños que formen equipos con las personas de su misma profesión. Si alguien quedara solo se le integrará al equipo más afín. Se les dirá a los niños que discutan qué les gusta y qué no les gusta de esa profesión.

Posteriormente escribirán en una hoja las características de su profesión y que cambiarían de ellas si ya fueran profesionistas.

Estrategias: interrogatorio, organización, pensamiento divergente, cooperación, libre expresión

Duración: 20 minutos

Dinámica: grupal primeramente y después en equipos

Evaluación: ideas críticas sobre cada profesión y la aceptación de todas las opciones

Material: hojas blancas

Actividad 3. Mentes cerradas, mentes abiertas

Objetivo: Estimular la formación de mentes abiertas y flexibles
Comprender que las formas de cerrazón mental son signos de madurez intelectual

Desarrollo: La coordinadora leerá a los niños las características de la mentalidad cerrada y les pedirá que pongan ejemplos de algunas. Al término de la lectura pedirá que alguien de ellos resuma cómo es una persona con mentalidad cerrada.

Estrategias: interrogatorio, pensamiento divergente, libre expresión

Duración: 15 minutos

Dinámica: Grupal

Evaluación: revisión de los ejemplos y el resumen final

Actividad 4. Los vagabundos

Objetivos: Discutir sobre la existencia de formas de vida alternativas

Desarrollo: Los niños formarán equipos de 5 personas y, por escrito, darán respuesta a la pregunta: ¿por qué existen los vagabundos? Después expondrán sus respuestas a los demás equipos y se llegará a una conclusión.

Estrategias: pensamiento divergente, libre expresión, libre organización

Duración: 20 minutos

Dinámica: equipos de cinco personas (libremente)

Evaluación: profundidad de las respuestas y expresión de ideas

Material: hojas con la pregunta ¿por qué existen los vagabundos?

Actividad 5. Jugando a la política

Objetivo: Promover la capacidad crítica de los niños a través del juego político

Desarrollo: La coordinadora preguntará a los niños su preferencia política y luego se formarán grupos de acuerdo al partido que se haya elegido. Quienes no expresen simpatía por ningún partido formarán otro grupo. Se les planteará a los distintos grupos el problema de la inseguridad en las calles y se les pedirá que formen propuestas viables para combatirla. Los grupos definidos (los que simpatizan con un partido político) hablarán a voz de su candidato en todo lo que propongan, y los no definidos hablarán a título personal. Después se analizará la viabilidad de las propuestas y se hará un proyecto común retomando lo expuesto por todos los grupos.

Estrategias: libre expresión, pensamiento divergente, interrogatorio

Duración: 20 minutos

Dinámica: grupal y después en equipos

Evaluación: Originalidad de las propuestas y expresión de ideas críticas

Material: Hojas blancas

OBSERVACIONES DE LAS SESIONES DEL “TALLER DE COMUNICACIÓN E IDEAS”

Sesión: 1

Tema: Adquisición de reglas

Fecha: 11/mayo/00

Inicio: 9:15

Término: 10:30

No. de alumnos: 22

Llegamos al salón y tuvimos que limpiar un poco ya que había algo de basura, después fuimos por los niños e invitamos a la maestra a que estuviera presente en la sesión pero nos dijo que tenía algunas cosas que hacer y que no podía pero ya nos había comentado en alguna ocasión que no quería intervenir en nuestro trabajo y que prefería no estar presente. Se les pidió a los niños que formaran equipos libremente, un niño se quedó solo ya que nadie quería sentarse con él, pero después de decirle que se incorporara al equipo que él quisiera se incorporó. El tema se prestó para que los niños comentaran y hablaran, hubo mucha participación y de las conclusiones a las que se llegaron fue que era importante que existieran reglas en un grupo.

De los equipos formados ninguno era mixto, es decir en ninguno había niños y niñas. Se formaron seis grupos y se realizó el ejercicio de conocimiento e integración “adivina quién”. Al principio no había mucho interés pero poco a poco los niños empezaron a participar más. Después se les preguntó a los niños qué eran las reglas y que dierna ejemplos de algunas de ellas las respuestas que dieron fueron las siguientes:

Orden en una casa, en la escuela, en el trabajo, en un juego. Y dijeron que eran para seguirlas y no echar relajo y también para no tener problemas.

Se les pidió que en equipos formularan las reglas que a ellos les gustaría que rigieran el taller para después en plenaria discutir las propuestas de cada equipo con el objetivo de llegar a un acuerdo para su posible adopción dentro del taller. En algunos equipos se discutían las ideas pero en la mayoría no ya que se escribía cualquier idea que surgiera. Luego se llevó a cabo la sesión plenaria en la cual cada equipo expuso sus ideas y se sometieron a votación para poder ser incorporadas al reglamento del taller. Cuando se les pedía que votaran por alguna idea había quienes decían que no estaban de acuerdo y al cuestionarles por qué cambiaban de opinión. Se notaba en los niños un muy marcado conformismo y miedo al desacuerdo; al darles cuenta de esto les dije que se valía estar en desacuerdo y que si alguna idea no les parecía adecuada lo expresaran para así poder llegar a un mejor acuerdo.

En la discusión grupal hubo un grupo de cinco niñas que ejerció influencia sobre los demás equipos ya que entre ellas estaba una niña a la que todos consideran la más inteligente del salón y que por lo demás habla muy segura. Este equipo fue propositivo y crítico, otro solo se dedicaba a atacar las ideas de los demás y quería imponer las suyas. Hubo un equipo de niñas muy pasivo y en el que ninguna quería hablar, y cuando se les preguntó por qué dijeron que no les caían bien las otras niñas porque se creían mucho y que solamente les hacíamos caso a aquellas, pero se les dijo que no pensarán eso porque para nosotros todas las ideas eran valiosas. También hubo un equipo que solo se dedicó a reproducir lo que los demás decían y no tomó una posición activa en la discusión, y otro en el que no hubo interés por la actividad, cabe decir que estos niños no son muy abiertos.

Ese mismo día se les dijo a los niños que pensarán en un nombre para el taller y se decidió que fuera "Taller de comunicación e ideas", nombre propuesto por el grupo de niñas que había influido más en la formulación de las reglas del taller.

Sesión: 2

Tema: Autoestima

Fecha: 19/mayo/00

Inicio: 9:30

Término: 10:30

No. de alumnos: 23

La sesión empezó a las 9:30 ya que Patricia, Esmeralda Barroso y yo llegamos tarde porque había mucho tráfico, Esmeralda Enriqueta había llegado desde las nueve pero no podía iniciar porque no tenía la sesión. Esmeralda Barroso fue por los niños e inmediatamente se dió inicio a la sesión. Comenzamos con la técnica "un día especial" en la que los niños tenían que hacer una historia que relatara los momentos más significativos de su vida empezando con el día de su nacimiento. Al principio no sabían como empezar a contar su historia y decían que obviamente no se acordaban del día que nacieron, se les dijo que podían poner lo que sus papás les hubieran contado de lo que pasó ese día y entonces fue cuando la mayoría empezó a hacer su relato, les parecía divertido, mucho reían de recordar lo que sus papás les habían contado. Después se les pidió a algunos niños que leyeran sus historias y no hubo gran motivación sino hasta después de decirles que todos habían escrito cosas importantes y que no debían tener pena. El primer niño que se animó a leer su historia lo hizo con cierta timidez ya que algunos estaban riendo. Pero al final un niño de cada equipo leyó su historia y cada que alguien hacía una señal de burla se le decía que no tenía porque reirse puesto que cada quien es diferente y ha vivido cosas distintas. Muchos narraban la primera vez que fueron al kinder, cuando entraron a la primaria, cuando hicieron su primera comunión, etc.

Cada vez que un niño leía su historia a los demás se les pedía que dijeran las cosas positivas que tenía cada una de esas personas. A un niño le dijeron que era muy amigable y muy buen amigo, pero a otro no le dijeron nada. Los equipos fueron formados libremente por los niños y esto ayudó a que trabajaran más a gusto. No hubo equipos mixtos tampoco en esta ocasión.

Se llevó a cabo la segunda actividad "qué me gusta y qué me disgusta" en la que tenían que escribir tres cosas que les gustaran y tres que no les gustaran de sí mismos. Los niños estaban muy inquietos, reían, hablaban, brincaban, bromeaban y la coordinadora les gritó para que se callaran. Los niños escribieron las cosas que les gustaban y disgustaban de sí mismos y al final las leyeron quienes quisieron. Cada que un niño leía sus características los demás tenían que hacer comentarios positivos con respecto a su forma de ser. Esto tuvo buenos resultados ya que los niños que compartieron sus escritos recibieron comentarios muy agradables y se sentían bien. Al final se les preguntó lo que habían aprendido en esa sesión y dijeron que a comunicarse y a aceptarse como son con defectos y virtudes.

Sesión: 3

Tema: Cooperación

Fecha: 25/mayo/00

Inicio: 9:15

Término: 10:30

No. de alumnos: 27

Llegamos a las 8:30 y el salón estaba muy sucio por lo cual le pedimos a una de las señoras que trabajan en la escuela que hiciera el aseo y nos dijo que fuéramos con el maestro Eugenio para ver quién podía hacerlo. El nos dijo que la encargada de eso era una señora de nombre Esther pero que no estaba. Después de eso, la señora de la puerta fue a hacer el aseo pero nos dijo que lo hacía solo por ayudarnos pero que esa no era su función. De cualquier forma ya teníamos el salón limpio y dio inicio la sesión a las 9:15.

Ordenamos las sillas en dos hileras para llevar a cabo un ejercicio con pelotas. Los niños no querían participar con las niñas y éstas tampoco, pero les dijimos que cooperar con los demás era uno de los objetivos de la sesión y fue entonces que aceptaron participar. El ejercicio les divirtió mucho pero también creó algunas diferencias entre los niños. Al final se les preguntó sobre lo que nos había enseñado el ejercicio y contestaron que la importancia de la cooperación y el apoyo entre todos los miembros del grupo para poder alcanzar una meta. Pasamos al segundo ejercicio en el cual se les dieron unas hojas con dibujos que hacían pensar en la importancia de la cooperación.

Se les pidió que observaran y dijeran lo que les transmitían las figuras; hubo solo dos participaciones y se pasó a una discusión grupal. Se llegó a la conclusión de que es bueno cooperar porque solo así se puede llegar a conseguir algo que quizás solos no podríamos.

En la tercera actividad los niños no querían trabajar con las niñas y viceversa, se les llama la atención y se les dice que deben aprender a trabajar en equipo con cualquier persona sin importar si es mujer u hombre. Se les da otra historia con dibujos y se les pide que encuentren la moraleja y den una conclusión grupal. Les costó trabajo participar en equipo ya que cada uno decía su idea y no la compartía con nadie. Hubo ideas diversas sobre la historia y la moraleja y ante todo se les dijo que se aceptaban todas las opiniones pero aun así les era difícil expresarse ante todo el grupo. Al final se llegó a conclusiones y se discutió la moraleja.

Se realizó la última actividad en la cual tenían que trabajar en equipo para formar cuadrados con figuras de cartulina. Al principio todos querían armar solos su cuadrado porque no se habían dado cuenta de que necesitaban intercambiar piezas con los demás miembros del equipo, se comunicaban con niños de su mismo sexo y raramente con los del opuesto. Cuando se les advirtió de que necesitaban formar cinco cuadrados con todas las piezas dadas al equipo, es decir que era un producto del grupo fue que empezaron a intercambiar sus piezas, pero aun así hubo quienes no querían prestar sus piezas porque no le caían bien los demás o porque simplemente no entendió de qué se trataba. Fueron terminando los equipos y nosotros les decíamos que lo habían logrado a base de cooperación ya que esa era la única forma de hacerlo, y entonces tuvieron más disposición para trabajar con los demás.

Ya que acabaron todos se les pidieron ejemplos de la vida real en la que se necesite de la cooperación para alcanzar metas comunes y mencionaron, el fútbol, la limpieza de la casa, hacer la comida.

Sesión: 4

Tema: Comunicación

Fecha: 26/mayo/00

Inicio: 9:15

Término: 10:30

No. de alumnos: 27

Se comenzó la sesión con la técnica "Los sonidos del Zoo" la cual pretendía hacerles ver a los niños la importancia de la comunicación. Se les dieron papeles con nombres de animales y después de eso tenían que encontrar a su pareja del mismo tipo de animal a través de los sonidos.

Algunos niños lo hicieron fácilmente pero a otros más tímidos les fue difícil ya que en algunos momentos llegó a haber burlas hacia algunos niños. Las niñas no querían participar muy bien pero al final se consiguió que la mayoría participara y se encontraran las parejas.

Después se llevó a cabo la narración de una historia en grupo. Se sentaron en círculo y se les dijo que alguien tenía que empezar una historia inventada y que los demás lo seguirían sin perder la secuencia. Un niño muy abierto quiso iniciar y habló de la llegada de unos extraterrestres con armas y los siguientes niños continuaron esa idea. Hablaron mucho de violencia, guerra, armas, matanzas, gorilas. Los niños se sentaron alejados de las niñas. Estas no cambiaron el sentido de la historia que habían estado narrando los niños. Hubo cinco niños que no querían hablar porque les daba pena y porque los demás se burlaban de ellos. Recuerdo a Jorge Armando, un niño introvertido que no habla para nada, que no quería participar, pero le dije que expresara lo que pensara y que nadie iba a burlarse de su idea. Siguió algunos niños más y regresamos con él, y después de un momento de temor, empezó a hablar temblando pero terminó diciendo las cosas tranquilo y así concluyó la historia. Les pregunté por qué nadie había cambiado la idea principal del cuento ya que solo hablaron de violencia y agresividad y me contestaron que no se les ocurrió.

Seguimos con el ejercicio de asertividad en el que se les enseñó a los niños a decir "no" ante peticiones que les incomoden, hacer un reclamo sin ser agresivos, hacer cumplidos y manejar situaciones difíciles. Se les leyeron varias situaciones y diferentes respuestas posibles y se les pedía que mencionaran cuáles eran asertivas, cuáles agresivas y con cuáles estaban de acuerdo. Los niños estaban de acuerdo con todas las asertivas. Para hacer una "prueba" de asertividad, le pedí a una niña que le dijera a un maestro que estaba en el patio, que no hiciera tanto ruido porque nos estaba molestando (petición incómoda), a lo cual ella me contestó que nosotros también estábamos haciendo ruido y que también el maestro nos podía decir que guardáramos silencio, y que no iría a decirle (respuesta asertiva). Luego, explique la respuesta dada por la niña y concluimos que para dar una negativa no necesitamos ser agresivos.

Se hizo un ejercicio de opción múltiple en el que los niños tenían que elegir respuestas asertivas dadas a ciertas situaciones sociales. A algunos les fue difícil contestar el ejercicio ya que no entendían las situaciones pero otros sí lo hicieron bien. Después hicimos una actividad de relajamiento "adivina la que rima", ya eran las 10:25 y estaban muy inquietos. Los niños decían una palabra que rimara con el nombre de una fruta como "tango" y los demás tenían que decir "mango". Los niños se divirtieron y se relajaron con el ejercicio.

Sesión: 5
Tema: Igualdad y tolerancia
Fecha: 5/junio/00
Inicio: 9:10
Término: 10:35
No. de alumnos: 24

Cuando iniciamos la sesión los niños estaban muy inquietos y se alzó la voz ya que no ponían atención, los callábamos un momento y luego nos dejaban de hacer caso, en fin que después de 5 minutos logramos controlarlos.

Realizamos el primer ejercicio en el que se tenían que tomar algunos papeles en los que estaban escritos los nombres de todos los niños y cada que se mencionaba un nombre los demás tenían que decir cómo era esa persona. Se tomaron dos papeles y se dijo que: Luis Fernando era tímido, payaso, pero también "buena onda"; Adolfo era presumido y fresa. Después se formaron equipos para discutir sobre algunas historias de personas que no son como los demás: un niño ciego, un pobre, un negro, y los niños dijeron que todos éramos iguales y que no debíamos discriminar a nadie por su raza, color, ideas o su condición económica.

La discusión se tornó fuerte cuando se habló de los roles masculinos y femeninos. Los niños decían que las cosas de la casa eran trabajo de las mujeres, las niñas decían que eso no era así; algunos niños dijeron que las niñas eran chismosas, pero siempre se les hizo hincapié en que las mujeres y los hombres son iguales y que era importante que se vieran como complementarios y no como contrarios. La mayoría estuvo de acuerdo con eso pero ya en la práctica pudimos ver que no era así. El ejercicio final fue "La lavadora" en la cual se tenían que hacer dos círculos e iban a dar vueltas para después a la voz de "alto" abrazarse con quien quedara enfrente de ellos. Desde que se les dieron las instrucciones y se les dijo en que consistía el juego, los niños se negaron a jugar porque decían que estaban feas las niñas mientras que ellas estuvieron dispuestas todo el tiempo. Al decirles que demostraran la igualdad y la tolerancia ante las niñas, ellos decían que no se juntaban con las viejas. Dado esto, decidimos llevar a cabo el juego con las niñas y algunos niños sin abrazarse, solo dándose la mano. Dos niñas dijeron que el ejercicio no tenía nada de malo y que servía para demostrar que se tiene que convivir con toda la gente sin importar quién sea.

Sesión: 6

Tema: Resolución de problemas

Fecha: 7/junio/00

Inicio: 9:10

Término: 10:35

No. de alumnos: 25

La primera actividad que se realizó fue la de que los niños dijeran todo lo que se les ocurriera que se podía construir en el patio, hubo muchas propuestas como: juegos, alberca, canchas de volibol, de fútbol, biblioteca, taller de química, etc. Al principio los niños no querían participar pero se animaron cuando se les dijo que lo que dijeran nadie lo iba a criticar, que todas las ideas eran válidas, pero aun así hubo un grupo de cuatro niñas que no querían hablar porque los demás se burlan de ellas todo el tiempo. Entonces se les dijo que no les iban a decir nada y dos de ellas dieron su opinión.

Para la segunda actividad se formaron equipos de cinco y se les entregó una hoja con un ejercicio de cuadros por equipo para que los dividieran en cuatro partes de todas las formas posibles. Otra vez hubo equipos donde o los niños o las niñas se apoderaban de la hoja y no dejaban que los otros participaran. La mayoría de los equipos logró las cuatro formas más comunes y un equipo se quedó solo en tres. Les fue difícil pensar en formas poco comunes a todos los niños y niñas. Se les dieron las respuestas y se sorprendieron de lo que se les mostró.

Para ese momento estaban muy inquietos y no ponían atención a la siguiente actividad, pero pronto se les entregaron las hojas del ejercicio y empezaron a resolverla. Era un ejercicio de percepción amplia el cual no se les dificultó luego se les preguntó sobre los pasos que habían seguido para resolver la tarea y esto fue lo que dijeron: Observando, pensando, siguiendo las líneas con un lápiz, cooperando con los otros.

La última actividad consistió en que explicaran qué era un extraterrestre y dijeron que: un ser de otro planeta, alguien externo a la tierra. Se les pidió que dibujaran un extraterrestre lo cual provocó mucha emoción en todos. Se les dijo también que le pusieran un nombre que ellos mismos inventaran. Trabajaron muy contentos y tuvieron la oportunidad de sentirse libres un rato. A las 10:30 se les dijo que enseñaran sus dibujos y que dijeran los nombres que habían inventado. Hubo dos niños que copiaron el nombre de los dibujos de otros niños y les pedí que inventaran uno propio, que le pusieran como quisieran pero que tenía que ser original de ellos, también les dije que nadie iba a burlarse y que podían ponerle como quisieran. Después de esto los dos niños inventaron los nombres de su dibujo y se fueron a formar con los demás ya que se les iba a tomar una foto con sus dibujos en la mano, esto los puso muy contentos a todos.

Sesión: 7

Tema: Resolución de conflictos

Fecha: 8/junio/00

Inicio: 9:10

Término: 10:40

No. de alumnos: 26

Empezamos con una actividad en la que los niños tenían que escribir en equipo todos los usos que se podían dar a una bolsa de dulces. Los equipos se formaron libremente. En un equipo no querían trabajar hasta que Esmeralda les fue a decir que trabajaran. Nos preguntaban sobre algunos usos extraños y les decíamos que pusieran todo lo que se les ocurriera siempre y cuando fuera en equipo y que no tenían que criticar las ideas de nadie, que todos podía decir lo que quisieran. Dieron ideas muy interesantes sobre el uso de la bolsa de dulces como: hacer un paracaídas, unos guantes, unas trenzas, etc. Dos equipos escribieron gran cantidad de usos de la bolsa de dulces pero otros se quedaron en cinco o diez ideas, estos equipos fueron aquellos en los que se encontraban niños tímidos, serios y que nunca hablan. Después de eso cada equipo leyó los usos que había escrito y se les preguntó si habían tenido problemas para encontrar los posibles usos; contestaron que cuando no hay críticas es mejor porque todos se sienten más libres.

En el segundo ejercicio a los niños se les dijo que formaran equipos libremente y que le dieran solución a un conflicto el cual se les entregó por escrito. Luego se les dijo que describirían la situación conflictiva ante todo el grupo para después actuarla. Se emocionaron y empezaron a planear sus actuaciones y solo un equipo tuvo problemas para organizarse. Pasaron a escenificar las situaciones de dos hermanas que quieren que les compren zapatos nuevos al mismo tiempo a pesar de que sus papás no tienen dinero; la integración de un niño nuevo en la escuela; pisar sin querer el suéter de alguien, y no prestarle la pelota a alguien. Los niños estuvieron felices de actuar y también de ver a sus compañeros. Las soluciones dadas por cada equipo se discutían y se llegaba a un acuerdo sobre la mejor vía para resolver algún conflicto. Un equipo no quiso pasar a actuar ya que solo había niños y en la situación a representar uno de ellos tenía que hacerla de mujer. En los otros equipos hubo niños que hicieron papeles de niñas y viceversa.

La última actividad fue la simulación de un tribunal con la cual se emocionaron y todos querían participar pero nosotros ya habíamos escogido a los que intervendrían. Participó la mayoría del grupo y solo se dejó a 8 niños en el papel de público lo cual no les gustó, prefirieron platicar y jugar y no ponían atención a la actividad. A los niños les gustó mucho poder interpretar a los jueces, el fiscal, los testigos, etc. Tomaron muy en serio el papel que les correspondía lo cual le dio credibilidad al juicio. La sesión terminó a las 10:40 ya que los niños no querían irse hasta dictar sentencia a los acusados de haberse peleado.

Terminamos la sesión diciéndoles que para todos los conflictos siempre hay varias salidas y que todo depende de que sepamos dialogar y ponernos en el lugar de los otros.

Sesión: 8

Tema: Alternativas de vida

Fecha: 9/junio/00

Inicio: 9:15

Término: 10:40

No. de alumnos: 24

Llegamos y el salón estaba muy sucio, fuimos a decirle a la conserje que barriera y limpiara las bancas, y mientras fuimos por los niños. Cuando regresamos había mucho polvo por lo cual tuvimos que permanecer afuera del salón unos minutos. Entramos y los niños nos ayudaron a acomodar las sillas. Formaron dos filas para llevar a cabo la primera actividad. Tenían que hacer una composición escribiendo cada uno una palabra hasta pasar todos los de los dos equipos. Escribieron cosas sin coherencia y repetitivas como: "amor te amo felicidad te quiero con amor a pesar de mi vida locura corazón", y "Felicidad querida amor te quiero tanto te extraño cariño hola preciosa quiero respetado".

En la segunda actividad se les preguntó lo que querían ser de grandes y ya que todos lo habían dicho se les dijo que formaran equipo con quienes habían expresado lo mismo o algo relacionado como los doctores y las enfermeras, o los arquitectos y los dibujantes, etc. Cuando se les dijo que tenían que hacer equipo de esa forma muchos quisieron cambiar de profesión porque no querían estar con ciertas personas, pero nosotros ya lo teníamos escrito y de esa manera no los dejamos que cambiaran. Las ocupaciones que se mencionaron fueron: piloto, maestro de karate, futbolista, dentista, doctor, contador, actuario, militar, programador, pintor, enfermera, arquitecto, maestra, etc. Se les pide que se junten en equipos y discutan sobre lo que les gusta y lo que les disgusta de la profesión que escogieron y que lo apunten en las hojas que se les habían repartido. La mayoría trabaja bien pero hay un equipo que no quiere trabajar porque no hay simpatía entre sus miembros. Al término de eso, leen sus ideas y se les dice que cada persona es libre de dedicarse a lo que más le guste y que solo ellos son los que tienen que decidir sobre como quieren vivir.

Luego se les hace la pregunta: "¿Por qué existen los vagabundos?" a lo que contestan, "porque nacen en la calle", "no tiene dinero su familia", "no aprovechan lo que les dan sus papás". Se les explica que ser vagabundo es una forma de vida tan válida como cualquier otra y que si ellos decidieron vivir así es porque así lo prefieren. Los niños no sabían que contestar cuando se les hizo la pregunta y tampoco les despertó interés el ejercicio.

La actividad final consistió en formar equipos a partir de la preferencia política. Hubo 9 del PAN, 5 del PRD, 5 del PRI, y 5 sin preferencia. A los cuatro equipos se les pidió que formularan propuestas para combatir la delincuencia. Los niños del PAN no dejaban de agredir verbalmente a los otros. Ya que cada "partido" tuvo su propuesta se les pidió que llegaran a un acuerdo grupal pero fue entonces que empezó el relajo de los foxistas y no se pudo llevar a cabo la discusión final.

Se les dijo que tenían que respetar la preferencia política de cada persona y que no debían burlarse de los otros. Cada uno tenía su posición y se tenía que respetar. Se les dijo que sin diálogo y respeto no podrían llegar a nada. Todo esto transcurrió en un ambiente de gritos, chiflidos e insultos. Decidimos dejarlos salir al recreo sin terminar bien la sesión.

RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LOS ELEMENTOS INESTRUCTURADOS						
FASE PRETEST (GRUPO EXPERIMENTAL)						
Equipo	Trabajo cooperativo	Fluidez	Conectividad		Originalidad	
1	No hubo cooperación entre sus miembros y la niña fue rechazada.	20	León	1	Cacahuates	
3-H			T.V.	1	Doctor	
1-M			Plato	1	Medicina	
			Silla	1	Garganta	
			Carro	2		
BAJA						
2	El trabajo fue hecho por los niños y la niña participó muy pocas veces.	25	León	3	Bosque	Pelea
3-H			T.V.	1	Cabaña	Cara
1-M			Plato	1	Sopa	Pierna
			Silla	1	Oso	
			Carro	0		
BAJA						
3	Las niñas fueron las que interactuaron más ya que los niños no querían trabajar con ellas.	30	León	4		
3-H			T.V.	2	Competencia	
2-M			Plato	1	Niña	
			Silla	1		
			Carro	2		
MEDIA						
4	2 niños excluyeron a la niña y a otros dos niños.	20	León	3		
4-H			T.V.	1		
1-M			Plato	1	Familia	
			Silla	1		
			Carro	2		
MEDIA						
5	Un niño que es muy tímido y que casi nadie le habla no participó. Los demás trabajaron bien.	27	León	1	Niño	Cine
2-H			T.V.	1	Caricatura	Restaurante
2-M			Plato	1	Papas	Mamá
			Silla	1	Papá	
			Carro	2		
BAJA						
6	Este equipo trabajo muy bien ya que todos aportaban ideas y hubo una líder democrática.	70	León	9	Circo	Piso
2-M			T.V.	1	Animales	Cama
3-H			Plato	1	Motor	Maletas
			Silla	1	Función	Red
			Carro	1	Personas	Garras
					Comedor	Escaleras
MEDIA						
					Semanas	Dardo
					Investigación	

RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LOS ELEMENTOS INESTRUCTURADOS						
FASE PRETEST (GRUPO CONTROL)						
Equipo	Trabajo cooperativo	Fluidez	Conectividad		Originalidad	
1	Hubo un niño al que no le pedían su punto de vista. La niña fue quien dirigió al equipo	24	León	1	Policía	
3-H			T.V.	1		
1-M			Plato	1		
			Silla	1		
			Carro	1		
BAJA						
2	Las niñas hicieron el trabajo porque el niño no quería participar con ellas.	44	León	3	Esposa Control Vajilla	
1-H			T.V.	1		
3-M			Plato	6		
			Silla	2		
			Carro	1		
ALTA						
3	Un niño que fue el líder y las niñas ignoraron a los otros niños porque estos solo estaban callados	21	León	3	Niño Gelatina Película Mamá	
3-H			T.V.	1		
2-M			Plato	2		
			Silla	2		
			Carro	1		
MEDIA						
4	En este equipo no trabajó un niño que es muy agresivo y por eso los otros no lo tomaban en cuenta.	24	León	1	Juanito Feria Papá Juego	Alcancía Avena Leche Canicas
3-H			T.V.	1		
1-M			Plato	1		
			Silla	1		
			Carro	1		
BAJA						
5	La niña quería hacer el trabajo sola y no dejaba que los niños opinaran. Estos decidieron por no hacer nada.	23	León	1	Señor Barranca	
3-H			T.V.	1		
1-M			Plato	1		
			Silla	1		
			Carro	1		
BAJA						
6	El niño es tímido con las niñas y ellas no hacen nada para que él participe. Ellas tres trabajaron en equipo.	31	León	2	Sopa Bodega Cama Mercado Viaje	
1-H			T.V.	3		
3-M			Plato	4		
			Silla	2		
			Carro	2		
ALTA						

RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LOS ELEMENTOS INESTRUCTURADOS						
FASE POSTEST (GRUPO EXPERIMENTAL)						
Equipo	Trabajo cooperativo	Fluidez	Conectividad		Originalidad	
1			Vaso	3		
		27	Suéter	1		
3-H	Las niñas trabajaron bien con uno de los niños, pero los otros dos no querían participar.		Clavo	1	Primo	
2-M			Gallina	2		
			Sombrilla	2		
			MEDIA			
2			Vaso	1		
		19	Suéter	1		
2-H	Todos participaron en la creación de la historia y la relación que establecieron fue muy cooperativa.		Clavo	2	Aspirina	
2-M			Gallina	1	Alcohol	
			Sombrilla	1	Cabeza	
			BAJA			
3			Vaso	2		
		33	Suéter	2	Niña	
3-H	Los niños no querían trabajar con las niñas y se aislaron. Ellas hicieron el trabajo solas.		Clavo	1	Tienda	
2-M			Gallina	3	Animal	
			Sombrilla	1	Bote	
			MEDIA			
4			Vaso	1		
		23	Suéter	1		
3-H	En este grupo hubo un niño que no dejó que los demás dieran ideas e hizo el trabajo solo, pero los otros sí querían trabajar.		Clavo	1	Señora	
1-M			Gallina	1	Pescuezo	
			Sombrilla	1	Cena	
			BAJA			Noche
5			Vaso	4		
		24	Suéter	3		
2-H	Los niños tomaron a juego la actividad y se burlaban niñas. Aun decían las niñas. cuando ellas querían incluirlos.		Clavo	3		
2-M			Gallina	2	No hubo originalidad	
			Sombrilla	1		
			ALTA			
6			Vaso	1		
		46	Suéter	1	Rancho	Pepenador
3-H	Todos trabajaron en equipo y definieron claramente lo que querían realizar. Hubo gran interacción.		Clavo	1	Autobús	Pulgas
2-M			Gallina	4	Conductor	Trasero
			Sombrilla	1	Ventana	Calle
					Ciudad	Refrescos
			MEDIA		Hoyo	Camión

RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LOS ELEMENTOS INESTRUCTURADOS						
FASE POSTEST (GRUPO CONTROL)						
Equipo	Trabajo cooperativo	Fluidez	Conectividad		Originalidad	
1			Vaso	1		
		25	Suéter	1		
3-H	Los niños hicieron la mayor parte de la historia ya que la niña casi no participó.		Clavo	1	Ropero	
1-M			Gallina	2	Martillo	
			Sombrilla	1	Verano	
			BAJA			
2			Vaso	3		
		41	Suéter	2		
1-H	Hubo rechazo entre el niño y las niñas y el no quiso trabajar con ellas. La historia la hicieron entres las tres.		Clavo	0	Sobrino	
3-M			Gallina	4	Hospital	
			Sombrilla	1	Lluvia	
				MEDIA		Hermana
3			Vaso	1		
		21	Suéter	1		
2-H	El equipo trabajó sin problemas y hubo buena interacción de la niña con los niños.		Clavo	1	Cocina	
1-M			Gallina	4	Verdura	
			Sombrilla	1	Caldo	
					Señor	
			MEDIA			
4			Vaso	1		
		32	Suéter	1		
3-H	Un niño que es muy agresivo no participó. Entre los otros hubo buena disposición a la actividad.		Clavo	1	Ropa	
1-M			Gallina	1	Perrito	
			Sombrilla	1	Reloj	
					Soda	
			BAJA		Mercado	
5			Vaso	1		
		32	Suéter	1		
3-H	La niña asumió un liderazgo autoritario que provocó el rechazo de los niños. Al final ella escribió la historia sola.		Clavo	1		
1-M			Gallina	2	Leche	
			Sombrilla	1	Niño	
			BAJA			
6			Vaso	1		
		23	Suéter	1		
1-H	El niño aceptó todo lo que las niñas acordaban y nunca habló. Ellas no lo tomaban en cuenta.		Clavo	1		
3-M			Gallina	1	Hijos	
			Sombrilla	2	Medicina	
			BAJA			

Historias creadas por los niños del grupo experimental en la fase pretest (transcripción fiel del original).

Equipo 1

un leon estaba comiendo cacahuates y se le atoro un cacahuate en la garganta y se desmayo y despues en 5 minutos desperto y fue con su carro al doctor y el doctor le trajo medicina en un plato y el doctor le dijo que estaba vien y llego a su casa en su carro ya que llego a su casa se sento en una silla viendo television.

fin

Equipo 2

havia una vez un leon paseando por el bosque y encontro una cabaña y entro y encontro un plato con sopa se cento en una silla a ver television y entonces llego el dueño de la cabaña que era un oso y se enojo Tanto que empezaron a pelear el leon le mordio la pierna el oso le rasgo la cara y despues de la pelea el leon se fue a su casa.

Equipo 3

Habia una vez una niña llamada Monica ella entrenaba un león para las competensias de leones pero Monica le enseño A ser educado y le enseño A comer en un plato sentarse en una silla y a ver television un dia Monica se fue en un carro con el león pero hay paso algo un señor le queria robar el carro y no abia visto al león y despues salio el león salio y lo Ataco despues ya se fuerón a su casa y se pusieron a ver la television.

Equipo 4

Un dia un león se escapo del zologico y una familia lo vio por television en ese momento se aparesio en la casa se callo la silla y se rompio un plato corrieron al carro y se fueron y el león los persigio en eso el león se atrabeso frente al carro y lo atropellaron y se lo llebaron al zologico.

FIN

Equipo 5

Un día en una casa un niño estaba sentado en una silla viendo la televisión pasaba la caricatura de un león y estaba comiendo papas en un plato de color blanco su papá del niño compro un carro nuevo y fueron por su mamá para ir al cine para ver el carro increíble y fueron al restuarante y luego fueron a su casa y a la mañana siguiente fue lo mismo FIN.

Equipo 6

Sierto dia en una tarde llego un circo con todo tipo de animales inclullendo un leones.

Los señores instalaron el circo para tres funciones, al terminar la ultuma funcion un leon que no fue enjaulado se escapo Escondiendose de las personas asta llegar a una casa en que los dueños no se encontraban. El león ispecciono la casa y en la casa encontro una television, varios platos cuatro sillas y un comedor, el león se sentia muy comodo en la casa y desidio quedarse unos dias mas.

En barias semanas el circo partio sin rcontrar al león despues de un tiempo regresaron los dueños de la casa el leon se asusto con el motor del carro y subio al ultimo piso de la casa, el leon se escondio devajo de la cama, los dueños subieron a dejar su equipaje al guardar las maletas debajo de la cama vieron unas garras y se asustaron despues se dieron cuenta que era un leon abriendo vajaron rapido las escaleras para llamar al zoologico el señor del zoologico lo atrapo en una red el leon con sus filosas garras la rompio y corrio por toda la casa el hombre disparo un dado tranquilizante y no fallo vinieron por el las personas del zoologico despues de una larga inbestigacion descubrieron que era del circo y se lo llebaron.

Historias creadas por los niños del grupo control en la fase pretest.

Equipo 1

Abia una bes un leon que se fue a trabajar a las 3 de la tarde como lla se le acia tarde se fue en su carro a 200 k/h y lo agarro la policia por yr tan rapido y lo solto la policia se fue a su casa y se sento en la silla a ber la telebision se sirbio en un plato comida y se fue a dormir

Equipo 2

avia una vez un león que iba a ir a su casa y se fue en su carro cuando llego a su casa entro y se sento en una silla a ver la televisión despues de un rato le dijo a su esposa que le diera un plato con arroz despues que termino olvido llevar a la cosina el plato y cuando intento agarrar el control al levantarse de la silla tiro el plato, cuando su esposa escucho el ruido salio de la cosina grito ¡que pasa por que tanto ruido! el león contesto nada, entonses por que esta ese plato tirado. disculpa fue sinquerer cuando quise agarrar el control se me callo el plato y se rompio como que disculpa esto no se ba a quedar haci me tendras que comprarme otra bajilla nueva y que sea igal al plato que rompiste esta bien los conseguire.

despues el señor se fue y cuando se le paso el coraje a su esposa, el león llego a su casa con la bajilla nueva y la esposa se puso muy contenta.

Equipo 3

Havia una vez un niño que llego a su casa en su carro y fue a la cocina a agarrar un plato con gelatina y se sento en una silla a ver en la televisión y vio a un León. en Discovery Chanel. y luego regreso a la cocina por mas gelatina pero el león le gusto tanto que puso la película del rey Leon I y II y se sento en la misma silla y luego lo llevo a la cocina y alli lo dejo y luego su mamá llego con ambre y se sirvio en el mismo plato.

FIN

Equipo 4

Un dia Juanito fue a la feria en el carro de su papá, jugo un juego de canicas y se gano una alcancia de león.

A la mañana siguiente Juanito se levanto muy temprano y se puso a ver la television, luego fue por un plato de avena y leche y se sento en una silla mecedora.

Equipo 5

Habia una vez un señor que se llamaba Ricardo iva en su carro se callo en una barranca se encontro un leon, se lo comio en un plato sentado en una silla y como llevaba una televisión la estava viendo y luego llamo a su casa para que fueran por el y como llegaron al otro dia Ricardo estava lla muerto pues habian llegado demasiado tarde.

Equipo 6

Habia una vez un león que estaba en su casa viendo la televisión comia en su plato sopa sentado en su silla cuando termino de comer subio a su carro y se fue a la Bodega para comprar platos.

Llego se puso a ver televisión labo su plato. Despues llego la noche se a costo en su cama.

Al otro día el león se subio a su carro y fue al mercado a comprar su comida, llego y hizo su comida la calento se sirvio en su plato y se sento en su silla a comer y viendo televisión.

Llego la noche y: se fue de viaje y nunca regreso.

Fin

Historias de los niños del grupo experimental en la fase postest.

Equipo 1

Había una vez una gallina con una sombrilla que se clavo un clavo también la gallina tenía un sueter el cual cargaba un vaso y se tropeso y se le callo el vazo y se rompio el vaso pero ella siguio caminando y se encontro otra sombrilla, luego empezo a llover y su casa se inundo y no podia entrar y de la lluvia murio y llego su primo Hugo y se puso muy triste porque se abia muerto su prima y se fue

Equipo 2

Una gallina hiva con una sombrilla y un sueter se clabo un clavo en una pata se fue a su casa y se sento se quito el clavo y se puso alcohol y despues como le dolia la cabeza se tomo una aspirina y un vaso con agua.

Equipo 3

Havia una vez una niña que queria tomar agua pero no tenia vaso asies que salio a comprar un vaso pero no sabia que sueter ponerse saco muchos hasta que decidio ponerse un sueter rojo que estaba colgado en un clavo. Cuando fue a la tienda vio una gallina y le dijo al señor de la tienda me vende su gallina y el señor dijo no es un animal que desde los 15 años lo tengo la niña insistio y insistio tanto que empezo a llover y la niña dijo me tengo que ir si me vende su gallina y le dijo esta bien bueno pero tambien quiero una sombrilla el señor dijo tomala de ese bote bueno Asta pronto.

Equipo 4

Avia una ves un dia de noche buena una señora con un sueter atrapo una gallina para aserla de cenar. le echo un vaso con agua y luego le clavo un clavo en el pescueso en eso enpeso a llober y la señora saco su sombrilla y la cena de noche buena fue suculenta.

Equipo 5

Un día una gallina iba caminando y se pico con un clabo no supo que hacer se encontro un sueter y un vaso con agua le digo al vaso que le alludara a quitarse el clavo con el sueter y el vaso le dijo que no podia porque estaba lleno de agua la gallina le dijo que le ayudaria a caerse y callera el agua y el vaso le ayudo a quitarse el clavo con ayuda del sueter despues enpeso a llover y encontraron una sonbrilla y se cubrieron de la yubia.

FIN

Equipo 6

Abia una vez un rancho donde vivian un señor y una gallina entonces la gallina hoyo que se la hiban a comer y despues la gallina se fugo en un autovus el conductor al fijarse hecho la gallina por la ventana entonses se pego muy duro pero lla estaba en la ciudad y para acabarla de amolar empezo a llober y por Fortuna encontro una sonbrilla vieja entonses la recogio pero tenia un pequeño ollo que le tapo con Un clavo un pepenador le regalo un sueter con pulgas despues le picaron las pulgas el trasero entonces como estaba yoviendo esta lleno el vaso con agua y se lo echo en el trasero y cruzo la caye y un camion de refresco la atropellaron y se murio

Fin

Historias de los niños del grupo control en la fase postest.

Equipo 1

Habi una bes una gallina iva caminando como a las 6:00 de la tarde empeso a llover a parte iva a ir a la tienda: fue a su casa a garro una sonbrilla y se tapo y como a 2 dias despues acia frio y se puso un sueter.

Y en verano hacia mucho calor y la gallina tenia mucha sed y agarro un vaso y tomo agua.

Pero se rompio el ropero y agarro un clavo y compuso el ropero. con un martillo

Equipo 2

Habia una vez una gallina muy lista que tejia sueteres, su hermana la gallina se acababa de aliviar y le estaba tejiendo un sueter a su sobrinito, salio aprisa al hospital al tomar un vaso de agua por la desesperacion de que tenia que ir por su hermana y su sobrino tiro el vaso a ella no le importo y aun con la lluvia abrio su sombrilla y salio corriendo hacia el hospital, cuando llego con mucha alegria sonriendo porque lla habia conosido a su sobrinito y al ber que su hermana y a su sobrinito que estaban muy bien despues de un rato de platicar el doctor los dio de alta y fuerón a la casa de la gallina y se quedo mientras su hermana encontraba una casa donde vivir la gallina se dio cuenta que el vaso estaba roto y lo barrio para que cuando su hermana se levantara y no se cortara conforme pasaba el tiempo su sobrinito y su hermana se quedaron a vivir con ella y los tres vivieron contentos para siempre.

Equipo 3

Habia una vez una gallina embuelta en un suéter por que un señor la iba a cocinar y en la cocina habia un vaso con agua para derramarselo a la gallina y enterrarle un clavo. El señor salio a la tienda por verdura para comerse a la gallina en caldo pero como estaba lloviendo salio con su sombrilla y la gallina se escapo.

FIN

Equipo 4

Un dia una gallina que se llamaba "cucuruco" salio al mercado y empeso a llover y saco una sombrilla muy bonita color flores sisbestres iba rumbo al mercado, cuando llego paso a la ropa y vio un sueter color rojo con un perrito luego compro un clavo para colgar su reloj y tomo una soda en un baso de vidrio.

Equipo 5

Habia una vez un niño llamado Luis que se paro en la noche a tomarse un vaso de leche y como asia mucho frio y se puso un suéter al otro dia se paro muy temprano y clavo un clavo para colgar algo y se encontro una gallina afuera de su casa al atardeser empeso a llover y como luis estaba afuera de su casa se tapo con una sombrilla y cuando llego a su casa se comio a la gallina y vivio feliz y contento para siempre.

Equipo 6

Habia una vez una gallina que estaba enferma le dieron sus medicina con un vaso de agua de jamaica como tenia frio se puso su sueter llegaron sus hijos y le regalaron una sombrilla en un clavo colgo su sombrilla, se recupero y vieron felises para siempre.

TABLA DE RESULTADOS GLOBALES

FASE PRETEST
(GRUPO EXPERIMENTAL)

Sexo	Edad	Fig. Humana	S.Emocional	Autoestima	Test de los usos posibles		
					Fluidez	Flexibilidad	Originalidad
1	11	13	2	3	10	5	9
2	11	15	2	3	6	6	3
2	11	15	2	4	8	8	12
1	11	15	1	3	9	8	6
2	11	14	2	3	5	3	3
1	11	15	1	3	10	4	8
2	11	15	3	4	6	1	5
1	10	15	2	3	8	1	4
1	11	13	2	3	6	4	4
2	11	15	2	3	9	1	6
2	11	15	2	3	13	1	6
1	10	14	2	3	2	2	4
1	11	14	2	3	1	1	1
2	11	14	3	4	6	3	10
1	11	14	2	3	2	2	4
2	12	15	2	3	8	1	5
1	11	13	1	3	9	7	6
1	10				5	4	4
1	10	14	2	3	5	3	3
1	11	15	2	4	4	3	5
1	11	6	1	2	5	3	7
1	11	13	1	3	8	7	7
1	11	15	2	2	5	1	2

150

79

124

M=1
F=2

Negativa=1 Muy baja=1
Estable=2 Baja=2
Positiva=3 Regular=3
Alta=4
Muy alta=5

TABLA DE RESULTADOS GLOBALES

FASE POSTEST
(GRUPO EXPERIMENTAL)

Sexo	Edad	Fig. Humana	S.Emocional	Autoestima	Test de los usos posibles		
					Fluidez	Flexibilidad	Originalidad
1	11	13	1	2			
2	11	15	3	4	18	12	10
2	11	15	2	4	20	16	17
1	11	14	1	2	21	15	7
2	11	15	3	4	12	10	8
1	11	13	1	3	11	9	9
2	11	15	2	4	27	24	39
1	10	15	2	3	13	9	5
1	11	14	2	3	31	26	20
2	11	14	2	4	26	20	21
2	11	15	2	4	25	20	19
1	10	14	2	4	9	8	5
1	11	14	2	3	25	21	20
2	11	14	2	4	12	11	22
1	11	15	2	3	6	5	0
2	12	14	3	4	11	9	7
1	11	15	2	3			
1	10	12	1	2	6	5	0
1	10	14	2	3	8	6	0
1	11	15	2	4	20	16	11
1	11				15	12	5
1	11	14	3	4	18	15	12
1	11	15	2	3	11	9	4

345 278 241

M=1
F=2

Negativa=1 Muy baja=1
Estable=2 Baja=2
Positiva=3 Regular=3
 Alta=4
 Muy alta=5

TABLA DE RESULTADOS GLOBALES

FASE PRETEST
(GRUPO CONTROL)

Sexo	Edad	Fig.Humana	S.Emocional	Autoestima	Test de los usos posibles		
					Fluidez	Flexibilidad	Originalidad
1	11	15	2	3	8	4	14
1	11	15	2	3	4	3	5
2	11	15	3	4	7	6	15
1	11	12	2	3	5	1	3
2	11	14	2	3			
1	11	15	3	5			
2	11	14	2	3	10	2	6
1	12	14	2	2	5	2	5
2	11	15	3	5	6	2	3
2	11	14	2	3	8	2	5
1	11	14	2	3	7	6	10
1	11	13	2	3	3	3	6
1	10	14	1	2	3	1	3
1	10	14	1	3	10	3	4
2	11	15	2	3	4	3	3
2	11	11	1	2	6	1	7
2	11	14	2	3	3	1	1
1	10	15	3	4	8	7	15
2	12	15	2	3	5	1	4
2	11	13	2	3	3	2	2
1	10	11	1	2	5	1	3

110

51

114

M=1
F=2

Negativa=1 Muy baja=1
Estable=2 Baja=2
Positiva=3 Regular=3
Alta=4
Muy alta=5

TABLA DE RESULTADOS GLOBALES

FASE POSTEST
(GRUPO CONTROL)

Sexo	Edad	Fig.Humana	S.Emocional	Autoestima	Test de los usos posibles		
					Fluidez	Flexibilidad	Originalidad
1	11	14	1	2	6	5	2
1	11	15	1	3	6	4	2
2	11	15	3	4	8	6	6
1	11	10	1	2	5	4	1
2	11	14	2	3	5	4	1
1	11	9	2	5	8	7	4
2	11	14	2	3	13	11	9
1	12	12	2	2	10	9	12
2	11	15	3	5	8	7	1
2	11	14	2	3	6	2	5
1	11	13	1	3	12	11	16
1	11	11	1	2	5	4	0
1	10				6	5	1
1	10	12	1	3	9	9	13
2	11	14	2	3	9	8	8
2	11	11	1	2	12	11	6
2	11	14	3	4	8	7	2
1	10				14	12	11
2	12	14	3	3	15	12	6
2	11	14	2	3	4	3	0
1	10	4	1	1	5	4	4

174

145

110

M=1

F=2

Negativa=1 Muy baja=1

Estable=2 Baja=2

Positiva=3 Regular=3

Alta=4

Muy alta=5