

278
2el.



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES CREATIVAS.**

Una Propuesta Psicoeducativa para los
Docentes de la División de Ciencias y
Artes para el Diseño, de la U.A.M.
" Atzacapotzalco "

T E S I S
Que para obtener el título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
p r e s e n t a
ISAAC RUBEN VILCHIS CONTRERAS

Directora de Tesis: Lic. Patricia de Buen Rodriguez



México, D. F.

1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**Programa para el desarrollo de
habilidades creativas.**

**Una propuesta psicoeducativa para los
docentes de la División de Ciencias y Artes
para el Diseño, de la U.A.M. "Atzacapotzalco"**

Isaac Rubén Vilchis Contreras

**Programa para el desarrollo de habilidades creativas.
Una propuesta psicoeducativa para los docentes de la División de Ciencias y
Artes para el Diseño, de la U.A.M. "Atzacapotzalco".**

*Tesis de licenciatura presentada por:
Isaac Rubén Vilchis Contreras*

Resumen

Esta tesis tiene por objeto proponer un Programa para desarrollar habilidades creativas, dirigido a los estudiantes que cursan los primeros trimestres de las licenciaturas en arquitectura, diseño de la comunicación gráfica y diseño industrial, en la Universidad Autónoma Metropolitana. Las estrategias psicoinstruccionales que contempla dicho Programa, tienen como objetivos generales: 1) disminuir los bloqueos perceptuales, cognitivo-conductuales, afectivos y sociales que limitan el despliegue de conductas creativas tanto a nivel individual como grupal; 2) motivar a los participantes para que desarrollen actitudes productivas y de disposición para el cambio; y 3) propiciar el surgimiento de respuestas flexibles, fluidas y originales a partir de experiencias grupales de tipo vivencial. Asimismo, se busca que a través del Programa se genere en los alumnos un continuum de conocimiento que les permita incrementar el uso de su potencial creativo, haciendo extensivo su aprovechamiento en todas las áreas que conforman su personalidad. Este Programa incluye también los lineamientos que orientarán el entrenamiento docente, con la finalidad de formar a los profesores que coordinarán el proceso de desarrollo creativo en el alumnado.

Introducción.

El objetivo de esta tesis consiste en proponer un Programa para el desarrollo de habilidades creativas, dirigido a los estudiantes que cursan los primeros trimestres de las licenciaturas en arquitectura, diseño de la comunicación gráfica y diseño industrial, en la Universidad Autónoma Metropolitana.

Dicha propuesta, surge a partir de una investigación básicamente de tipo documental en torno a los distintos desarrollos teóricos que en los campos de la psicología y el arte, han sido elaborados acerca del *fenómeno creativo*, concepto que en contexto de este trabajo será utilizado de manera genérica para hacer referencia a todos los aspectos intra e interpersonales involucrados en la génesis y manifestación de la conducta creativa humana.

En opinión del autor, ensanblar un programa psicoeducativo de esta naturaleza, demanda en primer lugar de una comprensión profunda sobre la creatividad, particularmente en lo que se refiere al polinomio "personalidad / proceso / acto / objeto creativos". A propósito del cual, si bien es cierto que ha dado la pauta para organizar líneas de investigación cuyas aportaciones son ampliamente reconocidas, presenta al mismo tiempo algunas deficiencias que bien vale la pena discutir ampliamente en las páginas siguientes. En segundo lugar, diseñar cada una de las sesiones que conformarán ese programa, requiere no solamente del conocer las técnicas que existen actualmente para estimular el potencial creativo, sino también disponer de información relacionada con su

efectividad, limitaciones y elementos materiales necesarios para su uso. Además, un tercer aspecto a considerar tiene que ver con el contexto institucional en donde será ubicado el programa, ya que en las características del mismo se inscribe un conjunto de variables que al ser tomadas en cuenta, permiten que la propuesta tenga una mucho mejor aceptación. Por último, sería conveniente haber tenido la oportunidad de aplicar y valorar los resultados de algunas series de actividades incluidas en el programa, para poder anticiparse a los efectos deseables e indeseables que pudiesen llegar a producirse.

La creatividad es un potencial cognoscitivo y afectivo que influye significativamente sobre la conducta humana. Dada la complejidad de su organización, se examina le impone al investigador tantas dificultades como las que se observan durante la ascensión a una montaña, en donde cada paso va acompañada de uno o dos pasos que se retroceden por la fragilidad de la nieve, vale decir que por cada pregunta respondida surgen dos o más que se suman a la lista de cuestiones que aún no se saben.

La primera parte de esta tesis comienza con un análisis panorámico del fenómeno creativo. La información contenida en los primeros tres capítulos, ha sido organizada en base a temas monográficos que abarcan entre otras cuestiones la psicofisiología del proceso creativo, las modificaciones que sufre este potencial a lo largo del ciclo vital y los aspectos clínicos inscritos en la conducta creativa. Además, se dedican algunas páginas para presentar las relaciones que guarda la psicología del arte y el estudio de la conducta creativa, y la educación en la creatividad. A pesar de que se ha procurado mostrar una visión abarcativa, debe reconocerse que el riesgo de caer en la parcialidad fue demasiado alto, ya que por lo menos en el terreno de la creatividad todavía no existe un cuerpo teórico que integre de manera sistemática y consistente el cúmulo de estudios hasta ahora realizados. En ese sentido, esta tesis bien podría considerarse como una invitación para que el lector indague sobre aquellos puntos que todavía permanecen oscuros, con vistas a enriquecer su conocimiento.

Finalmente, en otro capítulo se introduce al lector en la Teoría general del Diseño, aproximación que permite entender cómo opera el modelo educativo vigente en la Universidad Autónoma Metropolitana, institución que servirá de escenario para una eventual aplicación del programa. El Diseño es una disciplina cuya ubicación en el concierto de las ciencias aún continúa en proceso de revisión; sus métodos de enseñanza por ejemplo, han sido objeto de una constante búsqueda y modificación que refleja el ir y venir de las tendencias artísticas y tecnológicas, en este capítulo serán mostradas las dos grandes direcciones producidas al final de este siglo.

La segunda parte de la tesis inicia con un capítulo en donde se detallan las observaciones que el autor ha realizado durante sus ensayos en el manejo de técnicas creativas. De ellas se desprenden los principios modulares que servirán para organizar a continuación, la propuesta del Programa para desarrollar habilidades creativas.

En cuanto a él, se dedica un capítulo para presentar sus objetivos, recursos psicoinstruccionales, esquema operativo, etc. De esta parte interesa precisar desde ahora que las técnicas y estrategias elegidas, están dirigidas hacia el logro de los siguientes objetivos generales:

- Disminuir los bloqueos perceptuales, cognitivo-conductuales, afectivos y sociales que limitan el despliegue de conductas creativas tanto a nivel individual como grupal.
- Motivar a los participantes para que desarrollen actitudes productivas y de disposición para el cambio.
- Propiciar el surgimiento de respuestas flexibles, fluidas y originales a partir de experiencias grupales de tipo vivencial.

Para alcanzar cada uno de estos objetivos, ha sido estructurado un repertorio de actividades cuyo común denominador consiste en que propician la generación de un *continuum de conocimiento* en cada participante a partir de experiencias de aprendizaje significativas para él.

Evidentemente, no sería factible el éxito de cualquier programa psicoeducativo si se descuida el aspecto formativo de los cuadros docentes que lo aplicarán. Es por ello que la propuesta presentada incluye un esquema de trabajo para la formación docente, ya que como es de suponerse, no podría contarse con estudiantes creativos si previamente no disponemos de profesores que también lo sean.

Aún cuando en esta tesis no serán presentados los resultados de una eventual aplicación del Programa, en virtud de que por ahora no se cuenta con las condiciones para hacerlo, se proporcionará en un apartado anexo, la sinopsis de algunas experiencias en donde el autor ha ensayado parte de las estrategias aquí descritas con el ánimo de justificar técnicamente la viabilidad del Programa.

Agradecimientos.

Para la realización de esta investigación fue necesario contar con el apoyo y orientación de varios especialistas. Sin sus contribuciones esta tesis difícilmente hubiese visto la luz, por ello el autor desea aprovechar este espacio para manifestar su reconocimiento a todas esas personas.

En primer lugar se agradece a la Lic. Piedad Aladro, de la Coordinación de psicología educativa y del desarrollo; así como también a la Lic. Patricia de Buen y Mtra. Inés Sáenz, del Sistema de Universidad Abierta; al Lic. Jorge Álvarez, de la Comisión del programa de becas y actualización académica; a la Lic. Concepción Conde y al Mtro. Adrián Medina, todos ellos profesores de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M., sus respectivas aportaciones enriquecedoras durante la revisión de los manuscritos iniciales hasta la redacción final de la tesis. Además, se agradece a la Mtra. Irma Yolanda del Río, del Laboratorio de Sueño de la misma Facultad, la búsqueda de información sobre la psicofisiología de la función creativa.

Por otra parte, al Arq. Rubén Vilchis, jefe del Área de tecnología para el diseño, se le agradecen sus valiosos comentarios y el apoyo administrativo proporcionado; además, a la Arq. Norma Verónica Pavón, la D.C.G. Lourdes Ortega, y la Mtra. Patricia Gutiérrez, todos ellos profesores de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la U.A.M.

Azcapotzalco, se les agradecen sus respectivas colaboraciones para la aplicación y calificación del Test de actitudes hacia la creatividad.

También se agradecen a la Adm. Patricia Buendía, ex-presidenta de la Asociación Mexicana de Creatividad A.C.; a la Psic. Raquel Jelinek del Centro de Investigaciones y Servicios para la Educación Especial, de la Facultad de Psicología; y al Psic. Gerardo Saucedo del Departamento de Psicología del C.C.H. Azcapotzalco; las valiosas conversaciones que mantuvimos durante las distintas fases del desarrollo del proyecto, ya que sirvieron para aclarar puntos nebulosos de esta investigación.

Por último, existe un importante grupo de personas cuya contribución merece reconocimiento, ya que ha consistido en participar como voluntarios en cada uno de los ensayos necesarios para poder determinar la efectividad y limitaciones de las técnicas utilizadas para este Programa. A pesar de su anonimato, todas ellas merecen un agradecimiento especial.

Indice.

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	3
AGRADECIMIENTOS	7
INDICE	9
PRIMERA PARTE	
CAPÍTULO 1.	12
EL FENÓMENO CREATIVO	
<i>Noticia histórica sobre el concepto creatividad; Definición; Psicofisiología del proceso creativo; Creatividad y cognición; Ontogenia de la función creativa; Factores que influyen la productividad creativa.</i>	
CAPÍTULO 2.	32
ARTE Y CREATIVIDAD	
<i>Definición; Psicología del arte; La creatividad vista desde la teoría del arte.</i>	
CAPÍTULO 3.	40
LA EDUCACIÓN EN LA CREATIVIDAD	
CAPÍTULO 4.	45
LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO EN LA U.A.M.	
<i>Teoría general del Diseño; Modelo educacional de la División de Ciencias y Artes de la Diseño en la U.A.M.; La enseñanza del Diseño. algunas nuevas direcciones.</i>	

CAPÍTULO 5. DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS EN EL ESCENARIO ESCOLAR	50
SEGUNDA PARTE	
CAPÍTULO 6. PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS	57
<i>Justificación; Fundamentación; Objetivos; Recursos psico-</i> <i>instruccionales; Esquema general de trabajo; Formación</i> <i>docente; Evaluación.</i>	
CONCLUSIONES	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXO. EXPERIENCIAS DE TRABAJO	88

PRIMERA PARTE

Capítulo 1

El fenómeno creativo.

Noticia histórica sobre el concepto creatividad

Aunque para algunas personas la historia no es más que una colección anecdótica de eventos que guardan poca relación con la situación actual, vale la pena hacer a un lado este prejuicio y aventurarse en la evolución del concepto "creatividad". Dos son los aspectos que interesa resaltar de esta sencilla nota histórica, especialmente porque han marcado en definitiva la dinámica de las investigaciones actuales sobre el talento creativo.

Creatividad es una palabra derivada de la voz latina *creare* que significa hacer algo que antes no existía. El uso generalizado de este concepto no fue sino hasta antes de la segunda mitad del presente siglo ya que anteriormente se empleaban el vocablo *genialidad* para calificar los actos o producciones innovadoras. Genio era quien no dependía de los libros o de la opinión de autoridades en la materia para argumentar sus propias ideas (Matussek, 1974).

El concepto de genio apareció en los círculos artísticos e ingenieriles de las cortes italianas de Federico de Urbino y Ludovico de Milán durante el siglo XVI. Con el tiempo, su uso se extendió hacia el norte de Europa en países como Francia, Inglaterra y Alemania. De aquella época llama la atención el hecho de que mientras en Italia esta palabra dejó de aplicarse para el caso de la creatividad científica y sólo se usó para las cuestiones artísticas, en las otras naciones se le reservó para señalar a las personas que mediante el manejo de la técnica y la ciencia conseguían dominar la naturaleza. (Matussek, op. cit.).

La variación en el significado de la misma palabra se comprende con mayor claridad si se toma en cuenta la intervención de dos factores. En primer lugar, para los pueblos de la Europa del norte el desarrollo socioeconómico y cultural se basó en el aprovechamiento de los recursos intelectuales de los individuos (Brom, 1985). Además, los sistemas filosóficos

precursores del positivismo -especialmente este último-, influyeron significativamente sobre el valor atribuible para la inteligencia y el pensamiento racional (Zoraida, 1970). Por lo tanto a partir del influjo de estas ideas, los pensadores de ese periodo consideraron que creatividad e inteligencia constituían un binomio indisoluble.

El segundo aspecto interesante de la creatividad, es el hecho de que en amplios sectores sociales todavía se cree que genialidad y locura van de la mano. Esta idea tuvo su origen durante el movimiento romántico que comprendió la mayor parte del siglo XIX. Durante este periodo, músicos y escritores consideraban a la melancolía, la desesperanza y la locura, como los valores ejemplares que debían destacarse en toda obra artística. La mayor parte de estas ideas encontró arraigo en el pensamiento popular, por lo que pronto pasaron a formar parte de una nuestra herencia cultural.

Definición

Quizá la creatividad sea el atributo humano que mayores dificultades ha planteado a la investigación psicológica contemporánea. Se trata de un elemento constituido a partir de una compleja integración entre funciones, cuyo desglosamiento es una tarea azarosa debido a las paradojas que surgen desde la primera aproximación. La primera de ellas se refiere al problema de la definición, ¿se le debe considerar como una conducta o una capacidad? Aparentemente la respuesta a esta cuestión parece sencilla. Sin embargo, un examen detallado sobre las connotaciones teóricas que cada concepto tiene en el campo de la psicología, permiten descubrir que tal suposición es relativamente falsa.

Por una parte, con el término conducta se engloba a la totalidad de actividades realizadas por el individuo independientemente del grado de fineza con que las realice. Conducta es cualquier acción efectuada por un organismo (Rachlin, 1976). Como puede verse esta palabra posee un amplio espectro definitorio. A pesar de ello, su uso generalizado en la práctica experimental, ha traído como consecuencia que se reduzca su aplicación debido a que típicamente las investigaciones dedicadas al estudio de la conducta mantienen una estrecha relación con el behaviorismo, es decir con las teorías cuyo examen del objeto de conocimiento se hace a partir del estricto apego a los principios de observación, cuantificación, verificación y generalización.

En cambio, capacidad es la totalidad de condiciones necesarias para el ejercicio de cierta actividad, mismas que están presentes en cualquier persona en mayor o menor grado (Dorsch, 1977). La capacidad es un potencial o disposición que no necesariamente se expresa bajo la figura de una conducta. Aunque cuando eso ocurre, se abre la posibilidad para que se convierta en una habilidad luego de un proceso madurativo a nivel funcional en donde interviene el aprendizaje. En este caso, puede afirmarse que el concepto se encuentra vinculado con las teorías del desarrollo humano, particularmente con aquéllas que abordan los aspectos cognoscitivo, afectivo y social.

Hasta aquí, es evidente que cada noción posee los elementos suficientes como para considerar que los desarrollos teóricos trazados a partir de cada una, se dirigen por rumbos diferentes. ¿Cómo clasificar entonces a la creatividad? Quizá, la clave para resolver tal enigma se encuentra en la idea de que lo opuesto no siempre es contrario. Esta opción, permite suponer que es factible conjugar ambas direcciones científicas con el ánimo de construir un esquema mediante el cual, se obtenga mayor comprensión sobre el fenómeno creativo.

Así, el autor sugiere que por principio, una definición integradora de los conceptos anteriormente citados, partiría del *reconocimiento de que la creatividad es una capacidad*

presente en todos los individuos y cuyo despliegue permite focalizarla como una conducta. Tal como lo propone Guilford (1971), el potencial creativo se encuentra diseminado en toda la población en diferentes cantidades. Por consiguiente, las funciones que probablemente dan origen a la conducta creativa, pueden encontrarse en cualquier sujeto.

Además, habría que aceptar la tesis de Singer (1971) a cerca de que *la creatividad es una pieza más del mecanismo que subyace a la simbolización y a la función planificativa*, en virtud de que a través de un proceso imaginativo el individuo elabora una ideación que le permite entre otras cosas, anticiparse al acto. Por cierto que en este punto, debe quedar claro que el término ideación es utilizado por ese autor en su acepción más general, es decir como incluyente del pensar, fantasear, etc. Como puede intuirse, Singer abre la puerta a una dimensión interesante al sugerir que el uso de esta capacidad permite obtener cierto grado de independencia con respecto al mundo exterior.

Por otra parte, tendría que tomarse en cuenta que *la creatividad es una habilidad cognoscitiva para la autoestimulación* (Singer, op cit), en donde las fantasías, los sueños y demás fenómenos relacionados, constituyen un repertorio cuyo uso abre las puertas hacia un universo de alternativas al pensamiento humano. Así, desde la perspectiva de este autor, la creatividad constituye un puente entre lo cognoscitivo y lo afectivo, puesto que conjuga ambos aspectos para dar origen a la ideación. Además, puede ubicarse como una variable inscrita en el binomio realidad-fantasia, aún cuando su participación esté relacionada mayoritariamente con los procesos de interpretación y deformación patológica o sublimada de la percepción del mundo externo e interno

Sobre lo último, el psicoanálisis ha realizado un examen minucioso de la fantasía, elemento que en su definición más simple, es el guión imaginario en donde los procesos defensivos deforman la realización del deseo inconsciente del sujeto (Laplanche y Pontalis, 1970). Son tres las modalidades bajo las cuales se manifiesta la fantasía: los sueños diurnos o ensueños, las fantasías inconscientes y las originarias (Freud 1895, 1900, 1930)

siendo la primera, a la que se le atribuye la génesis del acto creativo. Para el psicoanálisis, el acto creativo es posible gracias a la participación de la sublimación, dispositivo fundamental para comprender de dónde se origina la evolución cultural humana, particularmente en lo que toca a los ámbitos artístico e intelectual.. Este mecanismo, permite el desplazamiento de la energía dirigida hacia la realización de una meta socialmente inaceptable, hacia otra aceptable (Kris, 1955).

Regresando nuevamente al tema de la definición, sería necesario considerar por último, el *carácter transformador del acto creativo*. Tal como lo afirman Donna y Harris (1992), esta función es ante todo un proceso deliberado de modificación en donde la imaginación cumple un papel importante, particularmente en lo que toca a la reorganización y reinterpretación de las ideas (Guilford, 1971).

Tomando como base las ideas expuestas hasta el momento, se propone definir a la creatividad como **la capacidad para transformar la realidad de manera original**. Este enunciado, constituye el punto de partida sobre el cual serán elaboradas las reflexiones que darán forma a esta tesis, por lo que es prudente clarificar cada uno de sus componentes conceptuales.

El potencial creativo es una capacidad presente en todos los seres humanos, aún cuando solamente algunos lo desplieguen a nivel conductual. Para los fines que persigue esta tesis, resulta más conveniente hablar de la creatividad en términos de capacidad que de conducta, dado que punto modular del mismo, son las estrategias psicoinstruccionales que permita habilitar un potencial, se desea reservar el concepto "conducta creativa" sólo para aquéllos casos en donde por medio de ellas se logra que el individuo efectúe actos de esta naturaleza

Al decir que la creatividad es una capacidad transformadora, se quiere evidenciar que a través del uso de esta función, el individuo tiene la posibilidad de modificarse tanto a sí mismo como a su entorno. Lo que además de reportarle un mayor grado de adaptación, le

permite acceder a un estadio superior de desarrollo, cuya construcción es posible gracias a que sus expectativas, valores e ideales orientan la conducta. De esta noción, es conveniente resaltar el papel que desempeñan los mecanismos aloplástico y autoplástico como generadores del acto creativo. Respectivamente, estos conceptos califican a las operaciones que el individuo efectúa para cambiar su entorno y para modificarse a sí mismo. Dichos términos fueron introducidos por Lagashe (1955) a la psicología dinámica para explicar la interacción adaptativa entre el sujeto y el medio ambiente.

En cuanto a la noción de realidad, parece atinado explicar que si bien existen dos alternativas teóricas que la abordan, por una parte la clínica y por otra la cognoscitivo-constructivista, el autor ha preferido elegir la primera puesto que ofrece una perspectiva generalizadora en donde se conjugan tanto el aspecto más concreto y objetivo del término, con su parte psíquica y subjetiva.

El tema de la originalidad merece especial cuidado en su tratamiento, ya que se presta a la utilización de criterios estéticos, axiológicos y utilitarios que si bien son válidos para otros trabajos, poco tienen que ver con las cuestiones científicas. La originalidad de un acto o bien de un objeto, no necesariamente depende de su utilidad práctica o su novedad hacia el interior de un grupo social, sino con su ubicación en la historia del sujeto (Dabdoub, 1992). En otras palabras, por originalidad debe considerarse si la conducta o el acto constituyen el producto de una integración distinta de los recursos intelectuales, afectivos y sociales con que típicamente el individuo responde.

Psicofisiología del proceso creativo

Hasta hace muy poco no se contaba con información que sirviera para poder entender cómo es que el cerebro humano generaba respuestas creativas. A pesar de que todavía no se cuenta con una explicación consistente al respecto, el estudio de los procesos fisiológicos que suceden en el Sistema Nervioso Central, ha reportado una mayor comprensión sobre los mecanismos que subyacen a las funciones mentales complejas, entre ellas la creatividad.

Los hallazgos que sobre el funcionamiento cerebral han sido obtenidos, confirman la idea de que las personas creativas son aquellas que pueden procesar de manera diferente la información de que disponen (Edwards, 1984). En este sentido, durante muchos años se ha manejado que la especialización hemisférica juega un papel importante en la génesis de la conducta creativa, debido a que hipotéticamente, al actuar de manera complementaria las funciones de cada mitad del cerebro, se consigue realizar tareas con mayor grado de complejidad (Sefchovich y Waisburg, 1987). Sin embargo como a continuación se verá, este planteamiento observa algunas deficiencias.

Los hemisferios cerebrales presentan diferencias de tipo anatómico y neurofisiológico, las cuales fueron interpretadas en principio como pruebas de la existencia de estilos cognitivos distintos para cada hemisferio. Ejemplo de ello son los estudios llevados a cabo por Sperry (1974), con pacientes a quienes se les había dividido el cerebro a través del cuerpo calloso con el propósito de controlar sus crisis epilépticas, y cuyos resultados apuntaban en dirección de un cierto grado de especialización hemisférica. Asimismo, los trabajos realizados por Bogen (1960, 1977) con pacientes epilépticos a quienes también les fue seccionado el cuerpo calloso, confirmaron parte de los supuestos de Sperry.

Como consecuencia de lo anterior, se reafirmó la idea de que cada hemisferio cerebral tenía un modo de pensamiento diferente. Así, al hemisferio izquierdo se le atribuyó una participación destacada en la realización de tareas de tipo abstracto, tales como el uso de los símbolos, el razonamiento lógico-matemático, el lenguaje y la ejecución de operaciones de tipo analítico-deductivo; mientras que al hemisferio derecho se le comprometió en la génesis de las operaciones intuitivas, el pensamiento holístico, la imaginación y el manejo de las relaciones espacio-temporales (Edwards, op cit).

Tales supuestos, despertaron la especulación de muchas personas al grado que en algunos círculos educativos se dio por hecho que debe proporcionarse un tipo especial de enseñanza para cada hemisferio. Sin embargo, es recomendable tomar con reserva este tipo de afirmaciones ya que la ciencia psicofisiológica está en constante desarrollo y algunos de sus resultados aún no pueden tomarse como conclusiones definitivas.

Los estilos cognitivos que supuestamente tiene cada hemisferio, son el producto de investigaciones con pacientes cuyo cerebro se encuentra dividido, por lo que no sería extraordinario que se trataran de fenómenos asociados con esta situación. A este respecto, Rosenzweig y Leiman (1992) opinan que los mencionados supuestos exceden a lo confirmado por los datos experimentales y clínicos actuales, ya que la mayor parte de las actividades cerebrales son producto de la actividad integrada de ambos hemisferios. La mayoría de las diferencias entre cada hemisferio son pequeñas y no implican que un lado esté participando más que el otro al momento de realizar una función determinada. Generalmente es difícil evitar que una información ingrese solamente a un hemisferio, por lo que el procesamiento simultáneo y la interacción mutua entre hemisferios, es la hipótesis más probable (Gazzanica y Le Doux, 1978).

En cuanto a la lateralización hemisférica, antes conocida como dominancia cerebral, cabe decir que a pesar de habérselo atribuido un papel importante en la organización de las funciones cerebrales, así como en el grado de especialización que cada hemisferio tiene para la realización de ciertas operaciones, particularmente aquellas que tienen que ver con el

aprendizaje (Arshavskii, 1991), existe todavía controversia entre los autores sobre si los resultados experimentales pueden convertirse en afirmaciones teóricas consistentes.

Hasta ahora, algunas de las investigaciones dirigidas hacia la comprensión de los procesos psicofisiológicos inscritos en la conducta creativa, tiene como propósito describir lo que ocurre en los sujetos a nivel electroencefalográfico o comportamental mientras realizan tareas de tipo creativo como el armado de rompecabezas sin una figura definida. Por ejemplo, en un estudio realizado por Mania-Farnell (1996) se instruyó a un grupo de estudiantes en neurociencias sobre la aplicación del pensamiento crítico y el estilo artístico en el diseño y presentación de sus informes. Como resultado de ello, se notó que para estos alumnos el pensamiento creativo se convirtió en una alternativa para la innovación y el descubrimiento en comparación con otros. Además, su aprovechamiento de recursos tales como el video y la computadora multimedia, se caracterizó por un mayor énfasis en el uso del arte como método para comunicar sus ideas hacia un público mayor.

Como se verá más adelante, hoy se disponen de algunas explicaciones sobre los procesos que dan origen a la creatividad, sin embargo no todas ellas reúnen los requisitos necesarios para poder considerarlas como argumentaciones sólidas. La investigación psicofisiológica puede contribuir para aumentar el repertorio de conocimientos disponible, sin embargo habrá que esperar a que las nuevas generaciones de estudiosos aporten sus resultados para poder comprender qué es lo que ocurre en el cerebro humano mientras despliega conductas creativas.

Creatividad y cognición

A pesar de que el enfoque estructuralista de la mente presenta algunas limitaciones para analizar el fenómeno creativo, debido a que considera a los recursos del pensamiento humano como preordenados de algún modo (Gardner, 1982), la teoría sobre la estructura del intelecto de Guilford (1971), representa uno de los ensayos que mejor aborda este tema.

Para ese autor, las aptitudes de producción divergente, es decir aquéllas que le permiten al pensamiento trazar razonamientos que lleguen a conclusiones originales, son los factores que dan origen a la conducta creativa. Tales funciones, conocidas como fluidez, flexibilidad y elaboración, están presentes en toda la población aunque repartidas en diferente proporción para cada individuo. Asimismo, las aptitudes de transformación, aunadas a las de flexibilidad y elaboración, permiten que la persona modifique sus ideas, las reorganice y las reinterprete, aunque hay que aclarar que desde un enfoque cualitativo, dichas operaciones dependen del tipo de información que el sujeto maneja (Guilford, op. cit.).

El análisis factorial de las funciones intelectuales ha dado como resultado entre otras cosas, que el pensamiento creativo sea visto como una consecuencia de la interacción entre rasgos que a juicio de autores como Acuña (1986) son la fluidez de ideas; receptividad; compromiso para ahondar en una idea; flexibilidad; sensibilidad; intención deliberada de búsqueda creativa; asunción de riesgos; intensidad y riqueza de pensamiento. Todos ellos, representan un conglomerado que ha dado lugar a la formulación de tipologías que tratan de clasificar a los individuos según sus aptitudes en dos grandes entidades: divergencia-convergencia. El estilo convergente se refiere a un modo de pensar en donde las funciones intelectuales están organizadas de manera que operen en dirección hacia un mismo punto,

mientras que en el pensamiento divergente esas funciones se encuentran encaminadas hacia diferentes fines.

Históricamente se ha creído que entre inteligencia y creatividad hay una relación correlativa en donde a mayor cantidad del primer factor, debe aumentar proporcionalmente la presencia del segundo. Desde los experimentos de Terman en 1906 hasta los de MacKinnon y Barron en 1970, han sido múltiples las experiencias obtenidas a partir de los intentos por comprobar o descartar esta hipótesis, pero la conclusión finalmente sugerida por estos estudios revela que la inteligencia no está íntimamente relacionada con la creatividad. Evidentemente, para que un individuo realice algunas actividades intrínsecamente creativas, requiere de una cierta cantidad de inteligencia, pero más allá de esa cantidad, su grado de creatividad no varía significativamente (Barron, 1976).

Uno de los aspectos más controvertidos del estudio del talento creativo, ha sido la cuestión sobre si es posible o no su medición, así como también hasta dónde los resultados obtenidos mediante un test pueden considerarse como válidos y confiables. Para especialistas como Guilford (1950), la principal limitación para la construcción de tales instrumentos, radica en el hecho sobre cómo definir cada una de las aptitudes involucradas en la génesis de un acto creativo. En cambio, para Barron (1976), el obstáculo a salvar consiste en el criterio para evaluar ya que la originalidad por ejemplo, difícilmente puede ser definida en términos operacionales.

Aún cuando se dispone actualmente de un variado menú de instrumentos para medir la creatividad, la mayoría de ellos muestran inconsistencias. A pesar de que no se ha estimado suficientemente cómo influyen esas deficiencias sobre la puntuación registrada al término de la aplicación (Vilchis, 1990), las principales objeciones formuladas a este respecto van desde la crítica sobre la superficialidad con que estas pruebas abordan la variable en cuestión, pasando por alto la profundidad con que el sujeto trabaja para producir un objeto creativo en el mundo real, hasta la imposición de un tiempo limitado para responder a los reactivos que contrasta severamente con la libertad de tiempo con que

dispone el individuo para generar una respuesta creativa (Barron, 1976). Por si esto fuera poco, los test de rendimiento creativo diseñados bajo los criterios del análisis factorialista, ponen tanto cuidado en la segmentación de cada aptitud que sacrifican definitivamente la visión holística del fenómeno a estudiar, por lo que sus resultados son parciales y escasamente válidos.

En la literatura especializada, es común encontrar teorías cognoscitivas en donde se equipara la conducta creativa con la solución de problemas. Ausbel (1978) por ejemplo, se refiere a la creatividad en términos de la habilidad para resolver problemas. Estas posturas a pesar de que han reportado algunos avances sobre la comprensión del fenómeno creativo, especialmente en lo concerniente al diseño de métodos para la solución creativa de los problemas como se verá más adelante, constituyen sin embargo una visión reduccionista del fenómeno creativo que merece ser tratada con detalle.

El potencial creativo es uno de los atributos que marcan la diferencia entre los humanos y otras especies biológicas. Aún cuando se ha escrito sobre la capacidad que tienen algunos seres vivos para resolver problemas (Rachlin, 1976), es evidente que las respuestas conductuales de ellos además de ser estereotipadas, distan mucho de poseer el colorido de la respuesta creativa humana. Resolver problemas no es virtud exclusiva de un organismo en particular. Se trata más bien de una exigencia apremiante derivada de la habitación de cualquier nicho biológico. Por otra parte, en lo que corresponde a los seres humanos, el hecho de que requieran de un ambiente artificial para poder desarrollarse, evidencia la necesidad que tienen para modificar su entorno con el propósito de que éste les sea más propicio, lo que representa un argumento más para sostener la idea de que la creatividad es una función inherente a los seres humanos.

En algunas ocasiones, efectivamente, el despliegue de una conducta creativa responde a la necesidad de afrontar un dilema. Sin embargo como la experiencia lo demuestra, en múltiples ocasiones el acto creativo tiene como finalidad atender a una inquietud personal por expresarse, por lo que en todo caso, el "problema" resultaría de la

búsqueda en torno a cómo lograr expresar aquello que uno desea frente a las limitaciones socio-culturales, económicas, políticas, etc. Pero inclusive la supuesta solución del "problema" no requiere obligatoriamente de una respuesta original. Tan cierto es que los problemas viejos pueden solucionarse con respuestas nuevas, como lo contrario

Por último, al igual que en el caso de las neurociencias, la investigación cognoscitiva se encuentra en un nivel que si bien ha contribuido con una colección de datos interesantes sobre la creatividad, todavía no ha reportado una teoría definitiva que además de resolver las cuestiones acerca de la organización y secuencia del proceso creativo, proporcione los elementos para necesarios para elaborar instrumentos de medición. Más adelante se retomarán los modelos educacionales para el desarrollo del potencial creativo, mientras tanto conviene acercarse al tema del desarrollo humano con la intención de poder deslindar qué es lo que influye para que una persona inhiba o exprese su creatividad.

Ontogenia de la función creativa

¿Cómo evoluciona la creatividad desde que se nace hasta que se muere? Esta cuestión ha sido poco tratada hasta hoy. La mayoría de los autores que han abordado el tema, lo hacen centrándose en el periodo que comprende entre los 4 y los 10 años (Gardner, 1982; Lagerman, 1971; Lownfeld y Lambert, 1972; Rogers, 1980; Sefchovich y Waisburg, 1987); mientras que sólo unos cuantos dirigen sus investigaciones más allá de esa edad (Eisner, 1971; Kris, 1955). Una revisión a vuelo de pájaro sobre la literatura citada demuestra que sólo se cuenta con un conocimiento limitado por varias lagunas, sobre la

ontogenia de la función creativa, es decir sobre cómo evoluciona este potencial conforme transcurre el ciclo de vida. A reserva de que estudios posteriores permitan disponer de información más exacta, en este apartado se intentará elaborar una descripción íntegra los diferentes puntos de vista con el ánimo de presentar un panorama continuo sobre este tema.

A juicio de Gardner (op. cit.), la virtual desaparición de la expresividad artística infantil se debe a la manera como influye sobre el comportamiento de los niños, el proceso de asimilación moral caracterizado por a) la introyección de pautas rígidas de comportamiento y b) la supremacía de las actitudes convencionales por sobre las espontáneas. Para este autor, el aprendizaje formal en la escuela fomenta la disminución en cuanto a cantidad y calidad de la producción gráfica, debido a que los niños se ven obligados a copiar la realidad tal vez con el propósito de aprehenderla. Este hecho, denominado *etapa literal*, constituye un parteaguas en el desarrollo creativo de los humanos que si bien en algunos casos se revierte durante la adolescencia, para dar lugar a otro momento de la expresión artística, imprime al individuo una limitación para utilizar su capacidad creativa.

Por su parte, Lagerman (op. cit.) explica que en varias ocasiones son los padres y docentes quienes sofocan la posibilidad de que el niño incremente su rendimiento creativo, debido a que suponen equivocadamente que el rendimiento intelectual va de la mano con el primero y por tanto, clasifican a aquellos niños que no obtienen un puntaje elevado en las pruebas de inteligencia como no creativos. Además, durante la etapa escolar los programas educativos recurren al uso de la repetición y memorización como estrategias para lograr el aprendizaje. Desde la perspectiva de ambos procedimientos, un "buen alumno" es aquel que repite correctamente y no el que propone o critica, de tal modo que en la medida en que los alumnos utilizan su fantasía como vía para aproximarse al conocimiento, pueden ser considerados como rebeldes o estúpidos.

Tomando como base la evidencia hasta el momento presentada, y aventurando la hipótesis de que el potencial creativo constituye un elemento más de la dotación genética

humana, restaría explicar cómo es que los seres humanos utilizan esta capacidad hasta antes de introducirse en la educación formal. Al principio, los niños conocen el mundo de manera directa a través de sus sentidos y establecen un intercambio comunicativo con su entorno social mediante el uso de un repertorio de sonidos y movimientos corporales (Gardner, 1982). Conforme van progresando en el conocimiento y manejo de los símbolos, su expresividad adquiere una dimensión notable ya que entonces no solamente es posible representar a la realidad tal cual es por medio de imágenes mentales y comunicaciones verbales o figurativas, sino que además puede transformarse esa realidad

Un elemento que interviene poderosamente para que este último supuesto suceda es el juego, especialmente el de tipo simbólico. Este tipo de juego se caracteriza por la utilización abundante de simbolismos que permiten a los niños reproducir y modificar escenas de la vida cotidiana según sus necesidades. A través del juego simbólico, se explora la realidad en sus aspectos materiales y sociales, de ahí su importancia para desarrollar pautas de interacción social (Delval, 1994). El juego cumple además, con una función catártica que sirve para manifestar y resolver conflictos de manera simbólica, contribuyendo para que los niños expresen su sentir de manera relativamente libre de riesgos, por lo que tal vez no sería desatinado considerarlo como una incipiente forma de sublimación.

Ahora bien, si se sabe que a la par con la asimilación de las costumbres y normas morales va disminuyendo la producción creativa infantil, cabría formular la pregunta sobre qué sucedería si la capacidad creativa continuase desarrollándose de manera "natural", es decir sin la intervención de dicho elemento. Esta cuestión a pesar de lo arriesgado que sería su examen, merece un análisis futuro.

Continuando con esta deliberación y en contraposición con lo anterior, las evidencias citadas indican que son los procesos de introyección moral y enseñanza formal los factores que inauguran el desuso de la expresión creativa. Adherirse a los estereotipos sociales con el propósito de conseguir mayor ajuste social, implica en varios casos sacrificar la

habilidad para expresarse de manera diferente. A nivel social, en amplios sectores sociales se supone que la creatividad es una forma de divagación que le resta atención al individuo para dedicarse a otras actividades más importantes; por ejemplo, es común hacer una distinción entre trabajo y juego, misma que sirve para comunicar de manera latente que el juego es una actividad ociosa y superflua. Todo esto se conjuga para dar origen a la aparición de un *bloqueo afectivo* que inhibe la creatividad, ya que se teme correr el riesgo de ser rechazado si el estilo personal de expresividad verbal o actitudinal difiere notoriamente con la norma social (Vilchis, 1994).

Sobre el papel de la escuela, hay un debate que merece ser esbozado por una parte, se tiene que el uso de métodos pedagógicos basados en la repetición y memorización contribuyen de algún modo a que los niños dominen ciertas actividades y con ello avancen en su aprendizaje (Lowenfeld y Lambert, 1972), mientras que por la otra se sabe que los mismos métodos constituyen una imposición dogmática y rígida del conocimiento que obtura las posibilidades de crítica y autocrítica con la intención de construir nuevos conocimientos (Pansza, 1986). Ambas posiciones, además de reflejar concepciones radicalmente diferentes sobre cómo debe ser la educación formal, evidencian un problema que en sus niveles ideológico, científico y práctico no está resuelto, pero que de cualquier manera está obstaculizando el desarrollo del potencial creativo.

Sin embargo, lo cierto es que cuando los niños ingresan a la escuela y se ven obligados a ajustarse a los estándares sociales, comienzan a interesarse activamente por adherirse a ellos para obtener reconocimiento social por parte de alguna figura de autoridad. Así, el bienestar psicológico se equipara con el seguimiento de las reglas (Gardner, op. cit., p. 122).

Además, desde una perspectiva social la escuela simboliza un dispositivo para conservar y reproducir los valores y costumbres de un grupo social determinado, por lo que en aquellas sociedades donde se reprimen las nuevas pautas de comportamiento es de

esperarse que sus sistemas escolares adolezcan de estructuras que aprovechen el potencial creativo de sus alumnos (Eisner, 1971).

Factores que inhiben el desarrollo creativo

De la mano con el tema anteriormente tratado, se tiene el referente a los factores que limitan y en algunos casos impiden definitivamente el aprovechamiento del potencial creativo. En la literatura actual, tales factores han recibido el nombre de *bloqueos* y se les clasifica según Simberg (1975) en tres grandes entidades: perceptuales, culturales y emocionales. No obstante, el autor de este trabajo discrepa con algunos de los argumentos que sostienen tal clasificación, ya que algunos de ellos bien podrían encasillarse en más de uno de esos grupos y además, que es posible trazar una taxonomía aún mayor dependiendo de ciertos razonamientos que más adelante serán citados.

En un primer nivel de clasificación se ubican los *bloqueos perceptuales* dado que tienen que ver directamente con la forma como es focalizado un objeto o situación. En torno a ellos, Simberg (op. cit.) explica que se trata de dificultades para aislar el problema o sus partes, así como incapacidades para definir en términos claros el problema; además, considera que las limitaciones para emplear más de una modalidad sensorial o bien para detectar relaciones lejanas entre variables, son otras figuras bajo las cuales se manifiestan este tipo de bloqueos. Sin embargo, en el caso de las dificultades que un individuo tiene para aislar las partes de un problema, se evidencia una limitación básicamente de tipo analítico más que perceptual. Ciertamente es que para conocer el problema se requiere

inicialmente de una operación sensoroperceptual, sin embargo será la estrategia mediante la que se examine el mismo lo que dará la pauta para encontrar una solución posible.

Con este pequeño caso queda aún más claro que tratar de encasillar un bloqueo en una sola entidad taxonómica constituye una tarea arriesgada, debido a que el bloqueo es finalmente un elemento que resulta de la interacción entre diversos componentes mentales. Para los propósitos de esta tesis, se propone agregar a la clasificación de Simberg el concepto *cognitivo-conductual* para englobar aquellos bloqueos cuya naturaleza está íntimamente ligada con las funciones intelectuales y que de alguna manera influyen sobre el comportamiento frente a objetos y situaciones creativas.

Los *bloqueos afectivos* están ligados a la inseguridad que la persona experimenta al expresar su creatividad, aunque un examen más detallado podría demostrar que tal vez a lo que se teme es a la crítica social. Para Dabdoub (1992), estos bloqueos tienden a presentarse en individuos con una baja autoestima, mientras que Simberg (1975) lo ubica como consecuencia de la inseguridad, los temores y la ansiedad. Como ejemplos de este tipo de bloqueos se tiene el temor a equivocarse o a cometer errores, la rigidez de pensamiento, temores con respecto a figuras de autoridad que no han sido plenamente resueltos, tendencia a la conformidad y otros.

Nuevamente, se repite aquí aquello de que no es fácil encasillar a un bloqueo en una sola entidad. La rigidez de pensamiento por ejemplo, se deriva de un estilo para pensar que tiende hacia la convergencia y que ha encontrado arraigo en la persona debido a experiencias psicosociales muy variadas, entre ellas, el seguimiento casi irrestricto a las normas sociales sin previo cuestionamiento. Por tanto, lo que parece un bloqueo cuyo origen podría ubicarse en los afectos, posee un importante componente cognoscitivo.

Finalmente, los *bloqueos sociales* que para Simberg son más bien culturales, se caracterizan por una tendencia del individuo para adherirse consciente o inconsciente a determinadas pautas de comportamiento establecidas por el grupo social al que pertenece.

A esta definición, podría agregársele el caso de aquellos estilos de crianza y educación formal que matizan la conducta en general del individuo. Específicamente, se trata de ideas y creencias que por su arraigo, influyen negativamente en la formación de actitudes hacia la creatividad. Muestras de este tipo de obstáculos son los prejuicios con respecto al origen de la creatividad, la actividad lúdica y la fantasía; la sobreestimación del conocimiento enciclopédico y memorístico; las tendencias al conformismo y la moda; el rechazo abierto o encubierto hacia otras formas de pensar y actuar; o la sobreespecialización con su consecuente desinterés por otros campos del conocimiento (Simberg, op. cit., Clark, 1975; Acuña, 1986)

Capítulo 2

Arte y creatividad.

Definición

Definir el arte representa una de las tareas intelectuales más complejas que puede afrontar el pensamiento humano. Prueba de ello, es que al término de una revisión de la literatura al respecto, apenas se llega a unas cuantas ideas generales que distan todavía de una definición formal.

Para Ramos (1950) el arte surge de una actitud contemplativa que asume el individuo frente a los mundos natural e interior. Desde luego, toda actitud contemplativa implica una capacidad de abstracción en donde quedan en segundo plano las demandas que impone la vida cotidiana. Por lo tanto, el arte consiste en un modo de vivir ciertas impresiones que llegan a la conciencia, pero tal vivencia artística, lejos de ser contemplación pasiva, implica una actividad del espíritu para elaborar las impresiones recibidas con la finalidad de trascender (p. 25).

En contraste, Popper (1989) difiere con la anterior postura, argumentando que no es posible asumir una actitud contemplativa para dar origen a la creación artística, ya que el individuo está en constante interacción con su entorno y a través del arte busca satisfacer algunas de sus necesidades más profundas, como por ejemplo la de confirmar la tangibilidad última de lo que se es, se desea y se hace en el mundo.

Finalmente, Read (1986) propone que el arte *constituye una forma de expresión en donde convergen a un nivel subjetivo, los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del individuo*. Esta definición parte de dos principios básicos. El primero se refiere a la forma, al común denominador de todos los tipos de arte. La forma es el referente perceptual del mundo natural. En cambio la creación es consecuencia de la actividad productiva humana en donde la imaginación juega un papel de gran valor.

Hasta aquí, habría que establecer una distinción entre los tres componentes cuya integración da lugar a lo que se denomina arte, es decir al sujeto, la expresión artística y el objeto artístico. Cada uno de ellos, puede ser analizado desde las ópticas de la estética, la psicología y la sociología. En el caso de la estética, el arte es uno de los varios objetos de investigación puesto que en él se pueden encontrar objetos cuyas características corresponden a las categorías estéticas, es decir, lo bello, lo feo, lo sublime, lo trágico, lo cómico y lo grotesco (Sanchez, 1992). Para la sociología, el arte constituye un objeto de investigación poco tratado debido a múltiples circunstancias. Por una parte, la naturaleza esquiva de los datos artísticos, obligan a que el examen objetivo se dificulte por los juicios valorativos y discriminativos. Además, el análisis sociológico del arte se ha visto prejudicado por la creencia de que el arte sólo afecta marginalmente a la sociología (Kavolis, 1986). No obstante, para los fines que persigue esta tesis, por ahora sólo se hará referencia a la conexión entre la teoría del arte y la psicología con el propósito de ahondar en un terreno íntimamente ligado al tipo de conocimiento que en el caso de la población estudiantil a la que está dirigido el Programa, acompaña su desarrollo creativo

Psicología del arte

En estricto sentido, la psicología del arte es considerada como una rama de la estética, aunque disiente de ella en cuanto a que pretende describir y explicar los fenómenos de la conducta y de la experiencia humana en relación con las obras de arte, más que ofrecer

juicios valorativos de los objetos artísticos (Munro, 1969). Este objeto de estudio es abordado desde diferentes perspectivas organizadas a partir de las dimensiones siguientes:

- La ocupación y la actitud, es decir cómo crean y ejecutan los artistas; además de los fenómenos de apreciación y juicio sobre las obras artísticas.
- El arte y los medios de creación o apreciación artísticas.
- La variación en los procesos de creación y apreciación según las diferencias sociales, culturales, económicas e históricas.
- La variación en los procesos de creación, ejecución y apreciación artísticos en función de las diferencias individuales (p. 29).

En opinión de Hogg (1969) todavía no se dispone de una aproximación teórica metodológica que permita tratar todos los problemas que plantea el estudio del arte. No obstante, existe un conjunto de estudios que sin abordar plenamente este tema, se acercan de manera tangencial. Tal es el caso del psicoanálisis, la psicología de la Gestalt y la psicología cognoscitiva.

En el campo psicoanalítico, se ha estudiado la expresión artística desde diferentes ángulos arribando a diferentes conclusiones. Quizá la más popular de todas ellas sea la idea de que constituye un intento por conciliar tendencias opuestas inscritas en un conflicto dinámico. Para el estudio de las obras de arte, Kris (1955, p. 24) ubica tres líneas de investigación: la elaboración de fantasías por parte del autor basadas en la mitología o la literatura; la historia personal de artista y su obra; y la relación entre el funcionamiento de su imaginación creadora y capacidad productiva, con los procesos de pensamiento observados durante el estudio clínico.

En cuanto al conflicto intrapsíquico, cabe decir que se trata de un ingrediente esencial -dentro de ciertos límites- para la comprensión del fenómeno artístico, ya que no sólo se intenta estudiar el desarrollo y/o en relación con sus conflictos, sino además el uso que le da a sus capacidades para emerger de ellos (Kris, op. cit.). No obstante, para Kubie (1958) el conflicto psíquico con su consecuente transformación vía la sublimación, no es el único elemento que subyace a la conducta creativa. El nivel de pensamiento preconsciente,

con sus posibilidades para el descubrimiento de nuevos hechos y relaciones a partir de datos nuevos y antiguos, representa otra fuente importante de expresión creativa

Más adelante, los psicólogos del yo, a través de su profuso análisis de las funciones que integran la personalidad, ubican a la *regresión al servicio del yo* como un dispositivo que le permite al individuo relajar su agudeza perceptual y conceptual con un consecuente incremento de su conciencia sobre sus contenidos preconscientes e inconscientes, con el propósito de poder elaborar configuraciones nuevas que aumenten su potencial adaptativo como resultado de integraciones creativas (Bellak, 1940 p. 111). Desde este punto de vista, la expresión artística requiere de una capacidad para oscilar entre la autoexclusión yoica y la conciencia crítica cognoscitiva, sin que por ello se comprometa la prueba de realidad. Así, la creatividad psicopatológica es vista como una manifestación adicional al cuadro sintomático, en lugar de un acto que obedece a necesidades ligadas a la adaptación y el desarrollo saludable.

Por su parte, la psicología cognoscitiva se ha dedicado a conocer algunos aspectos de la experiencia artística en su modalidad creativa y valorativa. Realizando experimentos en donde los sujetos expresan sus juicios estéticos sobre una obra artística determinada mediante el empleo de escalas multidimensionales, los psicólogos intentan establecer relaciones entre la personalidad y el juicio estético. Sin embargo, debido a las dificultades que conlleva el definir operacionalmente variables tales como el juicio estético, dichos estudios poseen una validez limitada. Además, son limitadas las posibilidades para trazar criterios que sirvan de base para sostener juicios de valor, ya sea por parte de los sujetos o bien por los investigadores. A pesar de ello, es posible obtener algunos datos con respecto a cómo influyen las diferencias individuales sobre las preferencias estéticas. Child (1962, 1965) estudió la relación entre diferentes variables de personalidad y los juicios estéticos. Sus investigaciones presentan algunas limitaciones de orden operativo debido a las dificultades inherentes a su objeto de estudio (como por ejemplo qué se entiende por "buen juicio estético"). A pesar de la falta de uniformidad en los juicios estéticos proporcionados

por los sujetos y expertos, se encontró que la gama de respuestas que un individuo ofrece frente a una obra artística varía conforme a sus antecedentes culturales. (Hogg, 1969).

La creatividad vista desde la teoría del arte

Hasta este momento se ha presentado al lector un panorama sobre la diversidad de conocimientos que se han podido reunir a través del análisis detallado del fenómeno creativo. La mayoría de los datos son producto de investigaciones realizadas por psicólogos, debido a ello sería fácil suponer de primera instancia que la mayoría de las personas interesadas con la creatividad o el arte, están familiarizadas con este conjunto de conocimientos. Sin embargo esta idea parece no ser cierta cuando se revisa la teoría del arte o se entrevista a quienes se dedican a él.

Una profusa revisión a la literatura publicada sobre teoría del arte permite confirmar la noción acerca de que los artistas todavía conciben a la inspiración como la fuente de donde proviene la creatividad, o bien que si la persona no nace con una vocación especial, su formación como artista será parcial. Tal situación no sorprende al autor de este trabajo, en virtud de que lo anterior no es sino una muestra más de que en las ciencias sociales, a diferencia de las ciencias exactas o fácticas, el intercambio de conocimientos está todavía negado. Cada teórico sostiene su propio punto de vista aún por encima de los posibles beneficios que le reportaría contar con una información adicional sobre lo que ha descubierto el investigador vecino.

En el campo del arte se han trazado algunas teorías que pretenden explicar los orígenes de la expresión artística. A continuación se presentarán las dos más características, por una parte la de Ramos (1950) que describe al proceso creativo como la consecución de la fantasía, la voluntad artística y la proyección sentimental; y el modelo basado en la inspiración y la revelación súbita que por su arraigo en los grupos artísticos, es difícil determinar su autoría.

Para Ramos la experiencia creativa inicia desde el momento en que el artista vivencia sus experiencias con intensidad, su memoria se convierte en el receptáculo donde se almacenan los sentimientos derivados de tales vivencias. A la par de esto, su fantasía le permite construir relaciones entre objetos y seres cuya existencia obedece a una lógica personal. La convergencia entre estos dos elementos, aparejados con una voluntad encausada hacia la creación, le permiten proyectar sus intuiciones estéticas en un objeto artístico cuyas formas estilísticas son el resultado de un esfuerzo abstractivo que no sigue el curso de la lógica racional.

La noción que atribuye a la inspiración el origen del proceso creativo, resulta difícil de rastrear hoy en día. Si bien Acuña (1986) afirma que esta idea proviene de los relatos del poeta Spender sobre cómo consigue producir sus obras, Munro (1969) la menciona al referirse a los mitos griegos acerca de las creaciones artísticas. Sea cual fuere su procedencia, lo cierto es que la inspiración es un dispositivo al que los artistas le asignan un valor demasiado alto en comparación con el interés por comprender de dónde surge a nivel mental. Aparejada con la inspiración, la revelación súbita es la otra pieza que interviene en el mecanismo de la creación.

A pesar de que estos dos modelos explicativos son presentados aquí a un nivel esquemático, es evidente que en ambos casos se trata de intentos por conceptualizar un fenómeno cuya dinámica es relativamente desconocida para los mismos artistas. No obstante, es de reconocerse que en el primer caso existe un cierto grado de paralelismo con respecto a otros modelos provenientes de estudios científicos como el de Wallas (1926) que

se compone de cuatro estadios: preparación, incubación, comprensión o iluminación, y verificación.

El proceso creativo inicia con una etapa preparativa basada en la *recapitación informativa*, en donde el individuo asume una actitud abierta para poder percibir los elementos que componen su experiencia previa al acto creativo. Luego ingresa a una fase de *retramiento o incubación* en donde se suspende el trabajo consciente y sistemático, para dar lugar a un proceso asociativo que posiblemente ocurre a nivel inconsciente que posteriormente dará lugar a una *comprensión sorpresiva o iluminación*. En este momento la persona se ocupa enteramente en la producción de aquello que motivó el proceso. Finalmente, se realiza un *examen consciente* destinado a verificar el resultado obtenido, con ello se intenta determinar si es necesario comenzar de nuevo el proceso o bien se puede considerar que la obra ha sido concluida (Dabdoub, 1992)

Capítulo 3

La educación en la creatividad.

Para Guilford (1971), las soluciones a los múltiples problemas que afronta la humanidad, dependen en buena medida del aprovechamiento del potencial creativo. En ese sentido, este autor opina que el máximo desafío educacional del presente siglo, consiste en diseñar ambientes que contribuyan a incrementar el rendimiento creativo. Este desafío, se traduce en palabras de Slabbert (1994) como la *necesidad de diseñar ambientes facilitadores del aprendizaje que fomenten la autonomía y la responsabilidad de los alumnos, al tiempo en que estimulen el desarrollo de su personalidad.*

Según Eisner (1971), un modelo educativo que permita desarrollar la capacidades creativas de sus alumnos, debe poner especial atención a los aspectos concernientes a la oportunidad para trabajar a profundidad en un proyecto de personal, sea de tipo artístico o científico; y a la reducción de la amenaza del fracaso escolar que obliga a que el rendimiento del alumno se dé bajo un clima de presión.

Desgraciadamente, la enseñanza actual se caracteriza por una enseñanza enciclopédica y mecanista, en donde se privilegia la memorización por encima de la comprensión del conocimiento. Este hecho, repercute significativamente en las posibilidades que tiene la escuela tradicional para estimular el desarrollo de la capacidad creativa, ya que como lo afirma Pansza (1986) el poder cuasi dictatorial que en manos del docente deposita la escuela tradicional, se traduce en una imposición rígida y dogmática del conocimiento que impide la posibilidad de crítica y autocrítica del mismo, con el objeto de construir nuevos saberes.

La libertad en la educación, particularmente en lo que se refiere a la estimulación de la espontaneidad en el alumno, es un reclamo que autores como Maslow (1971), Rogers (1980) y Torrance (1976), han manifestado ampliamente. En este sentido, De la Torre (1987) argumenta que la obligatoriedad de la educación ha de tener su contrapunto en la libertad para descubrir, experimentar y utilizar los métodos de desarrollo creativo. El aumento en el interés por la creatividad, ha motivado que en los último años surjan

diferentes esfuerzos cuyo propósito es además de modificar la situación descrita, encontrar las vías para alcanzar un nivel de desarrollo que se caracterice por el mejor aprovechamiento de los recursos humanos.

Por ejemplo, en el terreno de la educación, Torrance (1975, 1984, 1986) ha llevado a cabo una amplia investigación sobre el pensamiento creativo infantil, su medición y los procedimientos con que puede estimularse. En sus estudios, se evidencia la influencia que el entorno cultural ejerce sobre el desarrollo creativo. Por ejemplo, en culturas como la india, se privilegia el uso del lenguaje por encima de otras habilidades y ello tiende a reflejarse en la obtención de un mayor puntaje en las subescalas de habilidades verbales de los test de pensamiento creativo.

Una de las propuestas que pueden citarse es el modelo instruccional de Torrance (1979) cuyo propósito es contribuir al aumento de la fase de incubación para facilitar el replanteamiento del problema y su posterior solución creativa. El interés por dicha etapa, proviene del hecho de que consiste en la suspensión temporal del trabajo consciente para dar paso a la intervención de los mecanismos inconscientes, con el objeto de relajar la tensión derivada del ocuparse del problema, y permitir el descubrimiento de nuevas alternativas de solución (Dabdoub, 1992).

Los modelos instruccionales de Torrance (1975, 1979, 1989, 1991), enfatizan el rol del maestro como promotor del desarrollo creativo, por lo que recomiendan el perfeccionamiento de sus destrezas técnicas. Particularmente, recomienda que los docentes detecten las potencialidades de sus alumnos, respeten las ideas de ellos y estimulen en desarrollo de habilidades de elaboración y solución creativa de los problemas. Además, opina que algunas de las estrategias instruccionales más eficaces son el uso de la imaginaria, la relajación, el sociodrama y el juego.

Recientemente, De la Torre (1987), ha propuesto la construcción de un modelo educativo a partir de una programación integral en donde la creatividad junto a la

asimilación, autodeterminación y destreza, constituyan los “cuatro puntos cardinales” que orientan la programación psicopedagógica en cuyo centro deberá ubicarse al alumno. Esta alternativa, considera como una tarea importante es el trabajo con los bloqueos perceptuales, mentales o emocionales, socioculturales y los derivados del ambiente escolar, para facilitar el desarrollo creativo. Además, su autor comenta que es indispensable la estimulación de los factores subyacentes a la creatividad, como por ejemplo la curiosidad, la originalidad y la flexibilidad de pensamiento entre otros.

Las investigaciones realizadas en torno a los procesos cognoscitivos, han aportado datos sobre los cuales se basan los métodos para la solución creativa de los problemas. A este respecto, Grossman y Wiseman (1993) argumentan que modificando los modelos que normalmente son utilizados para el entrenamiento en la solución de problemas, se puede aumentar dramáticamente la productividad tanto de individuos como grupos. En este sentido, explican que el descubrimiento inicial del problema; la reposición, redefinición y visión retrospectiva del mismo; la metamorfosis de las ideas y las analogías entre ellas, junto con la búsqueda de relaciones y convergencia entre sus factores, son las operaciones mediante las cuales se consigue resolver un problema de manera creativa.

En cambio Basadur, Wakabayashi y Graen (1990), prefieren hablar en términos de estilos individuales para solucionar problemas. Desde su perspectiva, la generación de ideas, conceptualización, implementación de alternativas solucionadoras y la optimización asociada al pensamiento evaluativo, constituyen los procesos que sincronizan al pensamiento convergente con el divergente.

En resumen, la investigación en torno a la enseñanza creativa ha propiciado entre otras cosas, un cambio en la forma como es percibida la educación en general, junto con el reconocimiento de que la función docente debe tener como principal objetivo la inducción del alumno hacia la construcción del conocimiento, más que su imposición. Por lo tanto, al momento de elaborar programas para estimular la capacidad creativa, deberán tomar en consideración no sólo las técnicas cuya aplicación posibilita el desarrollo de este potencial

hasta convertirlo en una habilidad productiva, sino que además tendrán que aspirar a modificar los modelos educativos institucionales mediante la formación de cuadros docentes comprometidos con el cambio.

Si se parte del hecho de que las sociedades humanas han alcanzado un nivel de desarrollo notable sin que medie en ellas un entrenamiento del potencial creativo, habría que preguntarse hasta dónde se podría llegar si se enseñara a los individuos a aprovechar sistemáticamente y bajo principios bioéticos dicho potencial. Desde la perspectiva apenas esbozada en el enunciado anterior, parece que la educación creativa viene a replantear los paradigmas educativos. Sin embargo, existen múltiples circunstancias que limitan y en algunos casos impiden definitivamente, la materialización de las aspiraciones que subyacen a una educación creativa. Sin embargo, una de las mejores enseñanzas que pueden derivarse del estudio de la creatividad, es que la trascendencia cultural humana sólo ha sido posible gracias a que hubo quienes la imaginaron previamente.

Capítulo 4

La enseñanza del Diseño en la U.A.M.

Teoría general del Diseño

La disciplina del Diseño según García (1970), está constituida por tres sectores: *el de las estructuras espaciales para el hábitat, el de las estructuras espaciales para la comunicación y el de las estructuras espaciales para la construcción*. Por ello, se habla en términos del diseño de los espacios arquitectónicos que habitará la sociedad, el diseño de las formas de comunicación a base de símbolos que contribuyan a la interacción social de manera armónica; y el diseño de los objetos y su organización para que los individuos desarrollen sus actividades de manera productiva.

Dussel (1977) establece una diferencia entre el Diseño y el acto de diseñar. Para ese autor, el primer concepto se refiere al trabajo que subyace a la producción de un objeto; mientras que para el caso del segundo se hace mención a un acto poético. Diseñar constituye una actividad que por sus características va más allá de la práctica artística o tecnológica.

Gutiérrez y Sánchez (1977) explican que el acto de diseñar es un proceso cuyas distintas etapas se relacionan de manera dinámica, aunque a nivel teórico son presentadas siguiendo un orden consecutivo. Entendido como un sistema, el diseño inicia con el estudio de las características inherentes el caso, con ello se busca obtener una impresión lo suficientemente profunda sobre el mismo que eventualmente será completada con datos extraídos de otras disciplinas relacionadas. Por ejemplo, para el diseño de un conjunto habitacional es necesario contar con información acerca de la ubicación geográfica que tendrá, el tipo de población a la cual estará destinado, su perfil socioeconómico y cultural, etc. Acto seguido, se irán definiendo los *problemas* que deberán ser resueltos desde un punto de vista práctico, tecnológico o estético para lograr la meta deseada. A partir de ese momento se trazarán *hipótesis* sujetas a los anteriores criterios y a otros de tipo administrativo o económico. Con toda esta información se podrá comenzar a elaborar diferentes *propuestas* o *proyectos* de los cuales será elegido para su posterior *realización* el más viable.

Modelo educacional de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la U.A.M.

Bajo la concepción teórica citada en el apartado anterior, la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana organiza sus planes de estudio para las licenciaturas en arquitectura, diseño de la comunicación gráfica y diseño industrial, de manera que sus estructuras curriculares partan de una base teórico-metodológica común a la que se denomina Tronco básico. Este apartado se compone por un conjunto de asignaturas cuyo aporte informativo para el alumnado se centra en la teoría general del Diseño y las disciplinas auxiliares que la auxilian. Con ello se intenta conseguir que los alumnos inicien su formación académica en alguna de las tres carreras, contando con un conocimiento previo que amplíe sus horizontes como estudiantes y futuros profesionistas.

En general, el modelo educativo institucional se compone de un Sistema Esclavonario (S1-ES) cuyos laboratorios, talleres y asignaturas poseen un carácter interdisciplinario. Dicho arreglo tiene como finalidad integrar los aspectos teóricos, metodológicos, operativos y de realización de manera que el alumno pueda contar con los elementos necesarios para diseñar (Gutiérrez, y Sánchez, 1977).

Es importante precisar que para la estructuración del Programa para desarrollar habilidades creativas que motiva esta investigación, se ha tomado en cuenta el marco educativo institucional en donde será aplicado, con la intención de que la propuesta responda a las demandas que en materia de desarrollo creativo han sido detectadas.

Si de primera instancia, armar un Programa de esta naturaleza para tres carreras que parecen distintas supone una tarea compleja y sumamente amplia, conviene aclarar que debido a la organización curricular de las mismas esta tarea se facilita. El esquema de un Tronco básico para los primeros trimestres de las tres carreras permite acceder a los alumnos en un momento en el que están relativamente abiertos al conocimiento. Situación que no tan fácilmente se presenta cuando se encuentran al término de sus estudios

universitarios (Vilchis, R.; Vilchis, I; Gutiérrez, P.; et. al. 1996). Dadas sus características, el Tronco básico es el espacio idóneo para que los estudiantes se introduzcan en un proceso de desarrollo creativo.

Un punto de debate que desde ahora se presenta como tema a debatir es si la implantación del Programa debe hacerse a un nivel propedéutico o paralelo a las tres carreras, o bien si debe incluirse como un capítulo más de los programas de estudio de cada asignatura, laboratorio o taller. A reserva de pasar lista a los argumentos que sirvan para sostener o descalificar la viabilidad de alguna de las tres opciones, baste decir por el momento que cualquier elección en torno a este caso, deberá hacerse bajo el criterio de preferir aquella que reporte los mejores resultados para el desarrollo creativo.

La enseñanza del Diseño, algunas direcciones nuevas

Como resultado de la investigación e innovación educativa, hoy en día se disponen de algunos datos sobre como conseguir que la enseñanza del Diseño sea de mejor nivel. Por ejemplo, la introducción de la computadora al salón de clases ha permitido que el alumno minimice el tiempo que anteriormente destinaba para el dibujo técnico, para entonces dedicarse más al diseño del objeto en sí. No obstante, el uso excesivo de los sistemas de cómputo limita las oportunidades para que el estudiante ejercite habilidades que son indispensables para la práctica del Diseño. Esta situación, no es sino el reflejo de un interesante debate surgido en los últimos años entorno al uso de la tecnología en la educación.

Mientras que para autores como Doll (1992), Daly (1994), o Van-Dam (1994), los espacios educativos pueden ser favorecidos significativamente mediante la introducción de sistemas computacionales de multimedia que contribuyen a que el alumno produzca más fácilmente. En cambio, para Ehrenkrantz y Eckstut (1994); Keck (1994); o Pierce (1993), lo importante es crear ambientes facilitadores del aprendizaje que no necesariamente estén basados en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos, aunque sí deben incluirlos.

Los ambientes facilitadores constituyen espacios en donde para su construcción han sido tomados en cuenta factores tales como la iluminación, el clima, la distribución de los muebles y su ubicación con respecto de las bibliotecas, cafeterías o aulas de cómputo, video y multimedia. En un ambiente de este tipo, se pretende conseguir que el alumno desarrolle su trabajo en un escenario estimulante y relajado en donde se conjuguen las estrategias de interacción y comunicación grupal, con las que eficientizan el trabajo individual, para incrementar sus posibilidades de expresión creativa (Buck, 1994; Dyck, 1994; Crumacker y Snyder, 1993).

Capítulo 5

Desarrollo de habilidades creativas en el escenario escolar.

En este capítulo se explican cuáles son y cómo operan los principios teóricos que sostienen la propuesta del Programa para desarrollar habilidades creativas, cuya descripción será motivo de la segunda parte de esta tesis. Para ello se abordarán detenidamente los aspectos más relevantes de los temas hasta ahora tratados, con el ánimo de presentar un modelo explicativo sobre cómo podrían desarrollarse habilidades creativas en el escenario escolar. Sin embargo, merece la pena anticiparlo al lector que los giros informativos con que ha sido hilvanado este apartado, muestran algunas limitaciones conceptuales dado que no todos los problemas teóricos afrontados al construir este capítulo se consiguieron salvar plenamente.

El desarrollo de habilidades creativas constituye una tarea de enorme complejidad y al mismo tiempo de singular sencillez. Su dificultad se debe entre otros factores a que por ahora no es posible establecer parámetros ciento por ciento confiables y válidos para discriminar entre el sujeto que está aprovechando la totalidad de su potencial creativo y el que no. Asimismo, la aplicación de criterios utilitarios o estéticos para valorar si la producción de un individuo puede o no considerarse como creativa, limita las posibilidades de contar con una visión completa del fenómeno creativo humano. Por ejemplo, la creatividad inscrita al idear una nueva forma para comunicarse amorosamente con la pareja, no se rige obligadamente por proceptos de tipo utilitario y por ende, sus repercusiones en beneficio de la transformación social son mínimos. Si se designa como "creativos" únicamente aquellos actos u objetos originados a partir de una doctrina estética, se pierde la oportunidad de reconocer por ejemplo, el enorme esfuerzo creativo subyacente a los estudios experimentales de la conducta humana.

En contraste, una mirada a nuestro alrededor permite descubrir cómo la creatividad se integra armoniosamente a casi todos los actos realizados por el individuo humano. En el juego dramático infantil, los neologismos del paciente esquizofrénico, la actividad científica y la imaginación que hay detrás de un platillo preparado por cualquier cocinera, se nota la participación de un componente creativo independiente al propósito que persigue cualquiera de esos actos.

Y si la creatividad es algo prácticamente inherente a la naturaleza humana, ¿cómo explicar su limitado aprovechamiento por parte de una buena parte del género humano? De

primera instancia resultaría bastante cómodo achacar la causalidad de esa limitación a las condiciones sociales y educativas que anteriormente se citaron algunas páginas atrás. Si a una persona se le hace creer que el proceso creativo es una suerte de divagación superflua que un adulto respetable debe olvidar para ocuparse de actividades más importantes, a casi todos quedaría claro el por qué nuestro rendimiento creativo no ha sido aprovechado suficientemente. Y sin embargo, paradójicamente la creatividad se asoma en cada nueva idea que aparece en nuestro pensamiento.

¿Cómo desarrollar un bien como éste? La respuesta se encuentra precisamente en el campo educativo, no obstante el reconocimiento de la influencia que han tenido algunos de sus métodos y actores para inhibirlo. Definitivamente al autor no le interesa argumentar en este espacio una sólida crítica en contra de la manera como ha sido obturado el potencial creativo a través de la aplicación de los modelos didácticos tradicionales. Sin embargo es oportuno decir que una enseñanza basada en repetición, memorización y mecanización, no es la alternativa más viable para conseguir que un alumno sea capaz de analizar y sintetizar una información; opinar en contra o a favor de ella; fundamentar un juicio o proponer otra forma para conceptualizar esa misma información.

Pero una cuestión sobre sale a todo: ¿Qué se entiende por "desarrollo de habilidades creativas"? Muy al principio de esta tesis se mencionó que una capacidad se transforma en habilidad mediante el aprendizaje en el uso de esa función, y que para que ese aprendizaje fuera fructífero se requería sincronizarlo con el proceso madurativo del desarrollo humano. Por ejemplo, será más fácil lograr la regulación de las funciones para eliminar los desechos alimenticios cuando el entrenamiento en el control de esfínteres inicia entre los 18 y 20 meses, periodo en el que normalmente nuestro sistema nervioso alcanza cierto grado de madurez funcional.

Para el caso del desarrollo de habilidades creativas sucede algo parecido, ya que para comenzar el entrenamiento se requiere mínimamente que el individuo pueda hacer uso propositivo de sus recursos cognoscitivos y afectivos. Bajo esta condición podrá esperarse que en algún momento del proceso, conseguirá realizar actos, comunicaciones o producciones de diversa índole cuyas características propias las hagan significativamente diferentes a cualquier otro equivalente extraído del entorno simbólico y social en donde se

ubica la persona. Esto quiere decir que para facilitar el buen logro de la tarea implicada en el entrenamiento creativo, conviene que la persona sea capaz de poner su intelecto y afectividad al servicio de una productividad cuya originalidad radica en la distancia relativa que mantiene con respecto a cualquier otro objeto o acto presente en el entorno social en donde se ubica la persona.

A estas alturas el lector habrá notado que en esta tesis se habla constantemente de habilidades creativas en plural y casi nunca en singular. La razón de ello estriba en la diferenciación que el autor pretende hacer notar entre la respuesta creativa individual y la desplegada por los grupos. En el caso de la primera, la literatura especializada a la par con esta tesis, ha tan tratado abundantemente el tema que sería ocioso volver a hacerlo aquí. En cambio, la creatividad de los grupos ha merecido solamente algunas páginas en los libros y un puñado de artículos. Este desmerecimiento contrasta en definitiva con las aportaciones que podrían extraerse de su estudio, allende el reconocimiento de que el esfuerzo colectivo en aras de una meta, históricamente ha constituido el común denominador en la mayoría de los logros de la evolución cultural humana.

La respuesta creativa social no es el resultado de la suma de las habilidades y potenciales que cada miembro aporta al grupo. Partiendo de la experiencia personal del autor, podría decirse que se trata más bien de un producto resultante de la conjugación entre: 1) el potencial creativo de cada persona, 2) la disposición que cada uno tiene hacia el trabajo en equipo; 3) el grado de interés y compromiso con la realización de la tarea u objetivo grupal; 4) la atmósfera grupal; 5) el grado de confianza desarrollada entre los miembros del grupo para atreverse a expresar sus ideas; 6) la habilidad del grupo para sortear las dificultades encontradas durante la realización de la tarea, y 7) la comunicación intragrupal (Abrie, 1985. Annunes, 1975; Firestien, 1990; Vilchis, 1990, 1994). ¿Cómo interactúan estos elementos? Hasta ahora el interés del autor no ha sido determinarlos, sino únicamente aprovecharlos.

Cuando se diseña un programa para el entrenamiento creativo de los alumnos de cualquier centro escolar conviene organizarlo de manera que las estrategias, técnicas y procedimientos contemplados por su esquema operativo, estén orientadas en modo tal que quien coordine el proceso consiga:

- Establecer redes comunicativas que contribuyan a facilitar la interacción, participación y cohesión grupal.
- Crear una atmósfera de trabajo basada en la confianza y seguridad.
- Inducir a los participantes para que adquieran una actitud de disposición para el cambio.
- Orientar a cada uno de los participantes sobre cuáles pueden ser las alternativas más adecuadas para incrementar su rendimiento creativo tanto a nivel individual como colectivo.

Una tarea esencial para la adecuada coordinación del entrenamiento creativo tal como será planteado más adelante, consiste en la observación minuciosa de la dinámica interaccional entre los miembros del grupo durante todo el proceso. Cuando se coordina a un conjunto de personas interesadas en aprovechar sus capacidades creativas, conviene poner atención a la constelación de eventos que ocurren entre ellos mismos. Al hacerlo se obtiene información valiosa sobre la posición que cada sujeto asume dentro del grupo, su grado de compromiso y participación en las tareas que se llevan a cabo y sus actitudes. Con estos datos en sus manos, el coordinador dispondrá de la materia prima necesaria para poder ajustar cada una de las estrategias psicoinstruccionales que originalmente fueron contempladas en el esquema de trabajo, de manera que resuelvan satisfactoriamente las ecuaciones sociales que cada sesión plantea.

Dicho de otro modo, cuando se prepara el esquema de trabajo para un programa de entrenamiento creativo, conviene no prestar demasiada atención al diseño de cada una de las sesiones que lo compondrán ya en la práctica, debido a que la cantidad de eventos que podrían tomarse en cuenta desde un inicio, resulta tan abrumadora que no es posible (o al menos esa ha sido la experiencia del autor) llevar a cabo una planificación sobre la base de que "no ocurrirá algo que no haya sido previsto de ante mano". No obstante, el inconveniente de no poder controlar o predecir la totalidad de situaciones que se pueden presentar al momento de poner en práctica alguna de las estrategias psicoinstruccionales que provocan el despliegue de respuestas creativas, abre el camino para que el coordinador juegue libremente con todos los recursos que tiene a su alcance para lograr su meta.

Más adelante, cuando se revise la propuesta del Programa para desarrollar habilidades creativas, en especial cuando se llegue al esquema operativo del mismo, se notará que sólo se

trazan unas cuantas líneas generales de trabajo. Esto es con el propósito de orientar al docente o coordinador sobre los aspectos que conviene trabajar en cada una de las etapas o momentos por los cuales atraviesa el grupo en su proceso de desarrollo creativo.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 6

Programa para el desarrollo de habilidades creativas.

Justificación

El Programa para el desarrollo de habilidades creativas que se describe a continuación, pretende ser una propuesta que contribuya significativamente con el enriquecimiento del modelo educativo actual de la Universidad Autónoma Metropolitana. Particularmente en lo que se refiere al mejoramiento de los sistemas de enseñanza-aprendizaje que operan en las licenciaturas en arquitectura, diseño de la comunicación gráfica y diseño industrial.

Se espera que el Programa venga a cubrir las necesidades detectadas en la población estudiantil y docente, en torno a la cuestión sobre cómo desarrollar el potencial creativo. Sobre este punto, es importante destacar que en los planes de estudio de las citadas licenciaturas, se plantea como un objetivo fundamental el "desarrollo de la creatividad y de las habilidades de expresión" (CYAD, 1993 p. 13). Sin embargo, dicho propósito ha sido pobremente abordado en la docencia, debido a que por ahora no existe un esquema teórico-metodológico que sirva de base a los profesores para que orienten su trabajo hacia el logro de esa meta.

Desgraciadamente, a pesar de las buenas intenciones que alumnos y profesores tienen, no siempre es posible alcanzar el propósito descrito debido entre otras circunstancias, a que por el momento no se dispone de una metodología didáctica diseñada específicamente para la formación de los estudiantes que cursan las licenciaturas mencionadas (Vilchis, R.; Vilchis, I.; Gutiérrez, P.; et al., 1996). Esta situación se refleja en el hecho de que los alumnos al final de sus estudios de licenciatura muestran una expresividad gráfico-constructiva limitada, misma que los obliga a tener que llevar a cabo un esfuerzo adicional si desean elaborar productos que posean un carácter innovador. Algunos de los comentarios recogidos entre la comunidad docente revelan preocupación por dicha situación, además de incertidumbre sobre cómo motivar al alumno para que incremente sus habilidades expresivas, creativas y productivas.

No obstante los esfuerzos que algunos profesores realizan para enriquecer su enseñanza, la falta de sistematización y de continuidad en el trabajo docente, limitan las probabilidades para que un estudiante promedio reciba una estimulación consistente y persistente que a la larga le permita acceder a un conjunto de recursos que van más allá del conocimiento teórico y la habilidad técnica.

Por ello, es necesario contar con un modelo educativo cuya estructura metodológica incluya estrategias que orienten al docente sobre cómo incrementar el rendimiento creativo y productivo de sus alumnos, allende el seguimiento por parte de futuros profesores. Esto es, no basta con que un docente motive a los estudiantes para que descubran y utilicen las habilidades del tipo descrito, es indispensable que otros profesores den seguimiento a ese esfuerzo.

En este orden de ideas, el Programa que se presenta en estas páginas pretende constituirse como una aportación cuyas propuestas principales son la estimulación del potencial creativo estudiantil, y la formación de docentes comprometidos con el desarrollo productivo y creativo de sus alumnos.

Fundamentación

El esquema teórico del Programa, está construido a partir de la concreción entre diversas conceptualizaciones emanadas de la psicología educativa, la psicología social de la educación, la psicodinámica de los grupos y la teoría de la didáctica crítica. La razón de ello estriba en la necesidad de trazar una estructura teórico-metodológica que responda adecuadamente a las demandas que plantea un programa de esta naturaleza.

Sobre este punto, conviene aclarar que el esfuerzo por integrar los desarrollos que ofrece cada disciplina con el ánimo de orquestar un modelo educativo, no deberá tomarse como un eclecticismo inadecuado, puesto que con tal actitud sólo se evidencia el prejuicio respecto a que cualquier intento por conjuntar el conocimiento de diversas disciplinas tiene que ser forzosamente algo equivocado. Por el contrario, la ciencia en la actualidad se rige por un principio interdisciplinario en donde se reconoce la importancia de estudiar un fenómeno desde diferentes ópticas, sobre todo si estas son cercanas en cuanto a su epistemología (Bunge, 1989).

El esquema citado parte de la definición que sobre la didáctica sugieren Pansza, Pérez y Morán, en el sentido de que se trata de una "disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje tratando de desentrañar sus implicaciones, con miras a lograr labor docente más consciente y significativa, tanto para los profesores como para los alumnos" (1985, p. 7). Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje será conceptualizado para los fines del Programa como un mecanismo dinámico cuyas piezas (alumnos y docentes), interactúan de manera circular para dar lugar a la construcción del conocimiento.

Por el lado de la psicología educativa y conforme han ido evolucionando los paradigmas que articulan las teorías psicoeducativas, se reconoce cada vez más la importancia que tiene el estudiante como participante activo y el ambiente facilitador y estimulante, para incrementar la construcción de aprendizajes significativos (Poggioli, 1994). En este sentido, para diseñar el Programa se ha tomado en cuenta la conveniencia de utilizar estrategias cognoscitivas como las tareas orientadoras, las técnicas de aprendizaje activo y las de autoapoyo y motivación, para que a los estudiantes se les facilite la realización de actividades relacionadas con la adquisición de conocimientos, tales como la comprensión teórica del proceso creativo o sobre el uso de los procedimientos que lo estimulan. A este nivel, el Programa podría ser definido como un sistema instruccional en donde todas las actividades en las que participa el alumno, están dirigidas a apoyarle mientras aprende a ser autosuficiente tanto en lo concerniente a cómo procesa la información teórica y práctica para luego aprovecharla, como también en lo que corresponde al uso de sus habilidades creativas.

La psicología social de los grupos ha venido a resolver algunos problemas inherentes al diagnóstico y manejo grupal en ambientes educativos (Ovejero, 1986). Asimismo, establece las bases para diseñar ambientes que estimulen el aprendizaje, la productividad y la creatividad a través del uso de los canales comunicativos intragrupales (Abric, 1985). A este nivel, el Programa en su aspecto operativo propone la creación de ambientes donde se establezcan y mantengan canales comunicativos que contribuyan al desarrollo de habilidades para el trabajo creativo y productivo en equipo (véase el Anexo 1)

Cabe destacar que los aportes de la psicología social de la educación en los planos antes mencionados, coinciden plenamente con algunas conclusiones emanadas del estudio de los grupos desde un horizonte psicodinámico, particularmente en lo que corresponde al uso de estrategias para coordinar una experiencia grupal. Si bien es cierto que la psicodinámica de los grupos tiene por objeto abordar los aspectos clínicos de un grupo, ello no se contraponen con la posibilidad de aprovechar estrategias para la apertura, el encuadre, la socialización o el cierre en experiencias grupales de tipo educativo (González, Monroy y Kupferman, 1978; Silva, Saucodo, et al., 1992; Vilchis, 1994).

Objetivos generales

- Sensibilizar a los participantes hacia el desarrollo de sus capacidades creativas.
- Disminuir los bloqueos cognitivo-conductuales, afectivos y sociales, que limitan el despliegue de conductas creativas tanto a nivel individual como grupal.
- Motivar a los participantes hacia el desarrollo de actitudes productivas y de disposición para el cambio.
- Estimular la expresión de respuestas flexibles, fluidas y originales.

- Generar en los alumnos un continuum de conocimiento que les permita seguir desarrollando su potencial creativo, haciendo extensivo el aprovechamiento de este recurso en todas las áreas que integran su personalidad, así como también en sus relaciones interpersonales.

Recursos psicoinstruccionales

La noción rectora en torno a la que se organizan las estrategias del Programa, especifica que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente deberá poner especial interés a los procesos dinámicos que a nivel social ocurren en el contexto del aula, ya que a partir del análisis y la coordinación de ellos, la tarea educativa se verá facilitada significativamente (Vilchis, 1994). Este punto, se sustenta en los planteamientos que sobre el mismo tema sugieren Hoyos (1980); Zarzar (1980); Eusse (1983); Ovejero (1986); y Senlle (1992), a propósito del manejo que conviene dar a la dinámica de los grupos educativos.

La pieza operativa fundamental del Programa es el diagnóstico de las expectativas grupales. este método permite conciliar la triada conformada por los objetivos académico - institucionales, los docentes y los estudiantiles. En opinión del autor, es importante que previamente al inicio del trabajo grupal centrado en el desarrollo creativo, se definan y vinculen los objetivos antes señalados. Tomar en cuenta las expectativas individuales y grupales de los participantes, permite que aparezca una actitud positiva frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se traduce en un mayor involucramiento puesto que sus ideas son tomadas en cuenta desde el primer momento. Participar en un ambiente en donde los estudiantes son protagonistas y sus intereses serán atendidos, representa una tarea interesante por sí misma, ya que además de que el aprendizaje se vuelve significativo en términos de que responde a las inquietudes de los

alumnos, evita que el docente asuma actitudes dictatoriales que "faciliten" el control y la evaluación del trabajo (Vilchis, 1990; 1994).

El diagnóstico de las expectativas grupales, específicamente sobre las que están directamente relacionadas con el tema de un curso, abre la posibilidad de trazar una metodología didáctica que oriente el trabajo grupal hacia la construcción del conocimiento; la adquisición de aprendizajes socialmente significativos; y el desarrollo de actitudes productivas y creativas.

La observación analítica de los procesos dinámicos que a nivel social ocurren dentro del aula, tiene por objeto reportarle al docente una fuente informativa a partir de la cual, planea sus intervenciones para que éstas propicien la generación de una atmósfera que facilite la comunicación y colaboración entre los miembros del grupo, ya que la presencia de ambos factores influye positivamente en el grado de involucramiento de los estudiantes hacia las actividades programadas (Zarzar, 1983; Silva, 1990; Silva y Saucodo, 1992 y Vilchis, 1994).

En concordancia con lo anterior, se sabe que la comunicación entre los miembros de un equipo, particularmente aquella que se caracteriza por el intercambio de ideas y la crítica constructiva de las mismas, es uno de los factores que marcan la diferencia entre los grupos que consiguen responder creativamente y los que no (Firestien y McCowan, 1988; y Firestien, 1990). Es importante que el docente estimule los intercambios comunicativos entre participantes a través de técnicas específicas de apertura y socialización (véase el Anexo 1). Tales ejercicios, contribuyen a crear una atmósfera grupal basada en la confianza y el respeto mutuo que servirá más adelante para facilitar la expresividad de los participantes (González, Monroy y Kupferman, 1978).

Otras piezas esenciales para el logro de los objetivos del Programa son las técnicas de dinámica de grupo. Estas herramientas, ofrecen una interesante gama de posibilidades en el campo de la didáctica, particularmente en lo que se refiere a la generación de un aprendizaje significativo (Silva, 1992). Además, se sabe que si se aplican convenientemente, producen algunos resultados bastante positivos como por ejemplo la generación de un ambiente cooperativo que permite a los participantes construir el

conocimiento a partir del intercambio de ideas (Antunes, 1975) Sin embargo, a pesar de sus ventajas, es conveniente reconocer que dichas técnicas no representan la única estrategia para alcanzar los objetivos del Programa. Más aún, resulta indicado precisar qué se entiende por "técnicas de dinámica de grupo" y cómo habrán de ser utilizadas.

En primer lugar, parece pertinente señalar cuál es la diferencia entre dinámica de grupo y técnicas de dinámica de grupo, afin de clarificar los conceptos que orientan este trabajo intelectual. La dinámica de grupo es la disciplina que estudia cómo se forman, funcionan y se disuelven los grupos humanos (Cartwright y Alvin, 1971); mientras que las técnicas de dinámica de grupo, son los métodos dirigidos hacia la modificación del patrón fenomenológico que muestra un grupo. Específicamente, dichas técnicas son situaciones colectivas estructuradas, en las cuales se plantean problemas y conflictos simulados con la finalidad de impulsar a los participantes para que se observen a sí mismos, y de ese modo, obtengan un mayor grado de comprensión sobre su modo de actuar (Klaus, 1981). Las técnicas de dinámica de grupo, son instrumentos que permiten aprovechar de manera óptima las posibilidades cognoscitivas, afectivas y sociales de los participantes, particularmente en una situación de aprendizaje. Sin embargo, no representan la única estrategia para lograr los objetivos del Programa. Más aún, no debe privilegiárseles por encima de la habilidad que para aplicarlas convenientemente, deba tener el coordinador de grupo (Klaus, op. cit.; Zarzar, 1995).

Para el caso del Programa, se ha convenido substituir el concepto de técnicas de dinámica de grupo, por el de ejercicios vivenciales. La razón de ello estriba en el hecho de con este término, se evidencia la orientación que hacia la sensibilización y el desarrollo personal que tienen esas técnicas. Asimismo, se consigue corregir el vicio lingüístico derivado del constante uso del concepto.

Los ejercicios vivenciales que serán empleados, tendrán como propósitos: a) *estimular la expresión creativa por medio del juego con las ideas y los afectos*; y b) *la inducción de los participantes hacia un proceso de autoconocimiento que les permita maximizar el aprovechamiento de los recursos perceptuales, intelectuales y psicosociales con que cuentan.*

Algunos ejercicios vivenciales que han demostrado su utilidad para estimular la creatividad, como también para contribuir a su desarrollo son:

- La relajación acompañada de imaginación con temas libres o específicos.
- La hipnosis ericksoniana.
- La musicoterapia
- Las técnicas de expresión corporal en donde se le solicita al participante que represente conceptos abstractos.

Además, existe otro amplio grupo de ejercicios que si bien no tienen que ver directamente con la creatividad, permiten que el participante se conozca más a sí mismo y desarrolle una actitud de disposición para el crecimiento y la actualización. Estos son algunos experimentos de la psicoterapia Gestalt.

Los juegos que estimulan el pensamiento creativo son otro conjunto de técnicas que presentan características semejantes a las de los ejercicios vivenciales, ya que también permiten aprovechar de manera óptima las posibilidades cognitivas, afectivas y sociales de los participantes. Sin embargo a diferencia de los anteriores, no necesariamente contribuyen al autoconocimiento de los participantes. Estos juegos tienen como propósitos principales el ejercicio del razonamiento analítico-deductivo y el entrenamiento en el manejo de planos bidimensionales y tridimensionales.

Estos juegos constan de situaciones semiestructuradas que permiten a los participantes idear diferentes alternativas para alcanzar una meta. Aunque en apariencia podría catalogarse como problemas puesto que plantean un dilema a resolver, lo importante de ellos no es en sí la solución sino cómo se llega a ella, además de que no existe una sola manera de completar la tarea sino tantas como los participantes puedan descubrir.

El más típico ejemplo de estos juegos consiste en presentar al participante un conjunto de 24 piezas con las que habrá de ensamblar un rompecabezas. Todas las piezas son cuadros de igual tamaño y están divididos en sectores triangulares, cada uno de un color (rojo, azul, amarillo y verde). El participante debe acomodar estas piezas para que formen un cuadro o un rectángulo en donde el borde exterior mantenga siempre el mismo color, mientras que por el interior, los colores de cada sector de las piezas coincidan con otro igual. En otro juego, se le presenta al grupo de participantes un rompecabezas que deberán

armar respetando la siguiente consigna: "No se permite hablar ni mirarse entre ustedes, tampoco retener las piezas, únicamente está permitido pasar piezas o acomodarlas en el piso".

Otro juego consiste en un recorrido que se llevará a cabo en un espacio abierto cuyo terreno presente ligeras pendientes y ascensiones. Los participantes transitarán por un camino previamente definido antes de llegar a la meta. En algunos tramos será necesario avanzar de manera individual con los ojos vendados, o bien por parejas pero con una extremidad inmovilizada.

Un último juego consiste en solicitarle a los participantes que de manera gráfica acomoden en una habitación de 25 metros cuadrados de superficie, por 2.50 metros de altura, la siguiente lista de muebles cuyas medidas son convencionales:

- Una sala de tres piezas
- Dos mesitas de centro
- Un librero
- Un respaldador y su silla
- Un ropero
- Una cama individual
- Un escritorio

Todos estos muebles deberán estar acomodados de manera que el espacio sea habitable.

Existe otro conjunto de técnicas cuyo valor radica en que contribuyen notablemente para modificar y en algunos casos desaparecer completamente, las actitudes que limitan el uso del potencial creativo. Tales procedimientos sirven para trabajar con los **bloqueos perceptuales, cognitivo-conductuales, afectivos y sociales**. En los capítulos anteriores, se describió cada uno de estos bloqueos, detallando como operan en la realidad y de dónde surgieron. Ahora, se enlistarán algunas estrategias que sirven para romper con ellos.

Tal como lo demostró un estudio realizado al respecto (Vilchis, I.; Vilchis R.; Ortega, L.; *et. al.*; 1996), la inseguridad y el temor a la crítica social, junto con la rigidez de pensamiento, son los bloqueos afectivos y cognoscitivos que típicamente presenta la

población estudiantil del CYAD. Por ello, es necesario que la intervención en esta área contemple estrategias dirigidas a incrementar la seguridad de los alumnos sobre sus producciones. Además, debe dedicarse interés especial a los patrones de conducta que emplean los alumnos *en lo individual* para afrontar un riesgo, por ejemplo el de ser criticado duramente, ya que en base al estudio de ese aspecto será posible orientarlos para que lo hagan de un modo asertivo y proactivo.

La experiencia demuestra que no hay un método ideal para romper con los bloqueos, algunas estrategias son útiles en unos casos y en otros no. Sin embargo la creación de una atmósfera de trabajo basada en la confianza y el respeto hacia las comunicaciones de todos los participantes, puede disminuir la timidez que observan algunas personas para expresar libremente sus ideas (Vilchis, 1994). Asimismo, la rigidez de pensamiento se modifica conforme la persona está dispuesta a autoexplorarse para comprender el porqué de su conducta y si se permite de manera progresiva, ir aceptando otras alternativas de pensamiento diferentes a la suya (Simberg, 1975).

El diagnóstico de las expectativas grupales, la observación analítica de los procesos que ocurren en el aula, junto con los ejercicios vivenciales, los juegos que estimulan el pensamiento creativo y el trabajo con los bloqueos, son las técnicas que a nivel general componen la maquinaria del Programa. En esencia, la aplicación de cada uno de ellos puede contribuir significativamente para incrementar el interés y la motivación del estudiante hacia cualquier experiencia de aprendizaje. Además, sirven para sensibilizar al alumno e inducirlo hacia un proceso de autodescubrimiento que trae consigo un despertar creativo.

El Programa cuenta con otro importante conjunto de dispositivos para el desarrollo creativo, los cuales sirven para intervenir a un nivel específico. El uso de las herramientas que a continuación se citarán, tiene como finalidad abordar con detalle los aspectos individuales del proceso. Por lo tanto, su aplicación deberá suceder en función de la presencia de variables diversas, como por ejemplo el área del conocimiento a la que pertenece la licenciatura (en este caso las artes plásticas y el diseño).

Conviene advertir que si bien la experiencia de algunos años de trabajo, ha dado lugar a que se consideren a las siguientes técnicas como las más adecuadas para desarrollar la creatividad de los estudiantes universitarios del área de diseño, existe la posibilidad de encontrar otras alternativas mediante las cuales se logren los mismos fines. Para comprender este enunciado, hay que recordar que este Programa ha sido concebido para ser aplicado en la población estudiantil de una universidad en particular, por lo que al modificar estas dos últimas variables, cabe la posibilidad de que se tengan que cambiar algunas de las técnicas específicas.

Lo anterior, no debe tomarse como una deficiencia del Programa. Redondeando lo que hasta ahora se apuntado, los recursos psiconstruccionales del Programa pueden clasificarse en dos grupos según su nivel de especificidad. El primero de ellos abarca los más generales y que por consiguiente son susceptibles de aplicación en prácticamente cualquier escenario educativo medio superior o universitario, sin necesidad de modificarlos. El segundo grupo, engloba a un conjunto de procedimientos técnicos que se eligieron en función de las características del tipo de carreras y población estudiantil, por lo que si se desea utilizar el Programa en la población de otra universidad, existe la posibilidad de que sean necesarias algunas modificaciones técnicas para que el Programa rinda los frutos que se esperan.

Para el caso de los estudiantes del área de diseño, es conveniente emplear métodos que estimulen significativamente las funciones perceptuales para entonces desarrollar habilidades gráfico-expresivas. Además, conviene que dichos métodos incrementen su rendimiento cognoscitivo en lo que se refiere al manejo de las relaciones espaciales.

El método de Edwards (1987) fue ideado para desarrollar las funciones del hemisferio derecho, a partir del uso de la mano izquierda para dibujar sin mirar el papel. Como se explicó anteriormente en el apartado correspondiente a la psicofisiología de la función creativa, es sumamente arriesgado suponer que existen métodos para estimular sólo una parte del cerebro. Sin embargo, a pesar de lo inconsistente que resulta la teoría que sostiene a este método, es justo reconocer que constituye una alternativa útil para romper con algunos *bloques perceptuales* y estimular el desarrollo creativo. Según un estudio realizado por Harkins y Macrosson (1990), el grupo de sujetos que recibieron

entrenamiento bajo este método, consiguió incrementar significativamente sus puntuaciones registradas previamente en el Test de Pensamiento Creativo de Torrance, particularmente en las subescalas de Fluidez y Flexibilidad figurativas, en comparación con los sujetos pertenecientes al grupo control.

El método de listado de atributos de Crawford (1975), parte de una idea bastante sencilla y que de alguna manera casi todos usamos. El diseño de objetos, espacios gráficos o habitacionales, parte en ocasiones de la observación crítica con respecto a otros diseños para entonces modificar sus características. El método de este autor, consiste en un procedimiento basado en el principio de trasladar los atributos de un objeto hacia otro (p. 28). Por sí solo, el método de Crawford puede resultar bastante útil para diseñadores, pero si se añade a los otros métodos destinados a facilitar la solución creativa de problemas trabajando en equipo, es posible obtener mejores resultados (véase Anexo 1).

De la mano con el método anterior, se tiene la ya conocida técnica del *brainstorming* o movilización mental, creada por Osborn. Este procedimiento consiste en la realización de un agrupamiento de ideas surgidas a partir del conocimiento que se tiene respecto de aquello que se desea elaborar o resolver. Dicho agrupamiento de ideas se caracteriza por haberse constituido en base a un trabajo asociativo en donde se hace acopio de cuantos pensamientos surgen en la persona a modo de lluvia de ideas. Posteriormente, el producto de esta movilización mental será examinado con el propósito de seleccionar aquellos elementos que son más útiles (Dabdoub, 1992).

A propósito de estos dos últimos métodos, Grossman y Wiseman (1993) afirman que modificando la manera como son utilizados normalmente los métodos para la solución creativa de problemas, se puede incrementar dramáticamente la productividad de los individuos en grupo. Para conseguir esto se requiere entrenar a los participantes para que aprendan a utilizar los canales de comunicación intragrupales (Firestin, 1990). Estableciendo redes comunicativas entre los miembros de un equipo, es posible incrementar su rendimiento para realizar tareas tales como la identificación de las partes del problema, la visión retrospectiva del mismo, las analogías entre ideas, junto con la búsqueda de convergencias entre las ideas.

Esquema operativo general

Hasta el momento, la síntesis de experiencias registradas por el autor llevan a la conclusión de que la educación creativa puede instaurarse en el contexto educativo a dos niveles: 1) *incorporando las técnicas de estimulación creativa como parte del programa de cada asignatura del plan de estudios, para que cada profesor las retome dentro de su curso; y* 2) *instrumentando una asignatura paralela o propedéutica a los cursos regulares contemplados en el plan de estudios*

Cada alternativa posee ventajas y desventajas que sólo mediante estudios posteriores podrían ser determinadas objetivamente. Sin embargo, algunos estudios confirman que el Programa puede ofrecer mejores resultados tanto en el mediano como en el largo plazo, si se le instaura como un curso paralelo -sea optativo u obligatorio- o de tipo propedéutico (Vilchus, 1990; 1994).

Partiendo de los objetivos anteriormente citados, se propone que la participación del alumnado en el Programa deberá ser de por lo menos un año académico afin de que se logren alcanzar plenamente cada una de las metas. Asimismo, los participantes (sean alumnos o docentes en calidad de formación) serán dispuestos en grupos pequeños para que se facilite el trabajo colectivo. Cada grupo estará a cargo de un coordinador cuya tarea consistirá en facilitar el autoconocimiento y desarrollo creativo. A continuación se presenta un modelo operativo del Programa a nivel general. Este esquema contiene los lineamientos generales que servirán de base para la planeación del trabajo docente, una vez que se haya realizado el diagnóstico de las expectativas grupales junto con su resolución.

El esquema se subdivide en *fases*, cada una de ellas pretende representar un momento particular del proceso de desarrollo creativo. Es importante aclarar que se ha dividido el esquema en fases únicamente con fines explicativos para el lector, ya que en la práctica este proceso difícilmente puede ser fragmentado debido a que se trata de un continuo cuyas partes se encuentran íntimamente entrelazadas. Asimismo, la experiencia reunida por el

autor demuestra que el tránsito de cada participante por cada una de estas fases suele ser distinto, por lo que sería arriesgado aventurarse a precisar un tiempo de duración para cada una de ellas.

Cada fase refiere un conjunto de principios que bien podrían considerarse como equivalentes a los objetivos específicos de cualquier programa educacional aunque no lo son. Más bien se trata de directrices rectoras del trabajo cuyo propósito es guiar al docente en la intrincada constelación de eventos que ocurren cuando se estimulan los aspectos cognoscitivos, afectivos y psicosociales en un conjunto de participantes

A pesar de que esta advertencia suena repetitiva para algunos lectores, el autor opina que no está de más decir que seguir esos lineamientos bajo una actitud rígida y dogmática por parte del docente, garantiza el fracaso en la aplicación del programa. Precisar cuál sería la actitud idónea que deberá asumir el docente frente a este esquema, constituye una acción bastante sencilla a nivel explicativo pero demasiado compleja a nivel práctico. En vista de que este tema será abordado más adelante, por ahora sólo se dirá que es necesario ser reflexivo e intuitivo para poder orientarse en esta guía.

ETAPA INTRODUCTORIA

Este periodo del Programa se compone de los siguientes 3 aspectos:

Inductivo, ya que se introducirá a los estudiantes en el Programa, explicándoseles en qué consistirá su participación, cuáles son los límites del mismo y cuáles podrían ser los cambios que sucederían en ellos al término de su participación.

Socializador, en cuanto a que se propiciará la comunicación y conocimiento entre participantes afin de crear una atmósfera grupal de confianza y calidez.

Diagnóstico, ya que el coordinador deberá analizar la configuración y los canales de comunicación del grupo, sus actitudes y las expectativas e intereses individuales y colectivos.

ETAPA DE SENSIBILIZACIÓN Y TRABAJO CON BLOQUEOS

Este periodo del Programa se compone de los siguientes 4 aspectos:

Informativo, se proporcionará un conocimiento general sobre lo que es la capacidad creativa, su funcionamiento y los mecanismos que la limitan.

Actitudinal, se comenzará a trabajar con las actitudes que los participantes tienen hacia la creatividad con el propósito de generar el cambio en algunas de ellas.

Expresivo, en cuanto a que se comenzará a facilitar la narración de las experiencias de contacto creativo que los participantes han vivenciado en algún momento de su vida.

Exploratorio, en el sentido de que el coordinador deberá descubrir cuáles son las vías de acceso más adecuadas para que los participantes comiencen a descubrir su potencial creativo.

ETAPA DE AUTOCONOCIMIENTO Y ESTIMULACIÓN-PRODUCCIÓN CREATIVA

Este periodo del Programa se compone de los siguientes 3 aspectos:

Sensibilizador, ya que se generará una actitud en los participantes de disposición hacia el conocimiento de sí mismos.

Autoconocimiento, en donde a través de un proceso vivencial cada participante encontrará respuestas a las preguntas ¿quién soy?, ¿qué busco?.

Estimulador, en cuanto a que se procederá a tomar conciencia del potencial creativo individual y colectivo.

Productivo, puesto que se trabajará también con el desarrollo de actitudes productivas.

ETAPA DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO PERSONAL

Este periodo del Programa se compone de los siguientes 2 aspectos:

Integrativo, ya que se trabajará en la concreción de las experiencias hasta el momento vivenciadas por los participantes y su coordinador;

Proyectivo, en el sentido de que se buscará la proyección a corto, mediano y largo plazo de las metas que los participantes se tracen para su desarrollo personal y profesional.

ETAPA DE SÍNTESIS

Este momento del Programa consistirá en la síntesis final de las experiencias a partir del intercambio comunicativo entre participantes y coordinador. Aquí, el coordinador concluirá el proceso integrando las vivencias del grupo.

Formación docente

El **entrenamiento docente** centrado en el dominio de las técnicas para estimular la capacidad creativa, constituye uno de los aspectos más relevantes del Programa. Resulta paradójico que la literatura sobre creatividad, aborde escasamente el rol del docente como coordinador del proceso de desarrollo creativo, siendo que en el terreno de la formación de individuos creativos, su peso relativo es comparativamente igual al de las técnicas y la disposición por parte del participante.

Por lo tanto, en el Programa será de importancia crucial cuidar este punto. De manera general, los lineamientos considerados para este apartado, incluirán la definición de un perfil del coordinador, el desarrollo de habilidades para la docencia, debido a la importancia que tienen para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hunsaker, 1994; y Jewell, 1994), el conocimiento de lo que es la creatividad; y una capacitación especializada que sumada a la práctica supervisada sobre el manejo de las técnicas de estimulación creativa, completará la preparación del profesor.

Para la formación docente, se sugiere que los candidatos participen en un programa de entrenamiento basado en la práctica supervisada del trabajo en el aula, junto con la asimilación teórica por medio de seminarios de investigación. La duración del entrenamiento se estima en por lo menos seis meses, pues se considera que en ese tiempo los candidatos dispondrán de oportunidades suficientes para poder contar con una experiencia básica sobre el manejo de las técnicas y procedimientos del Programa, así como las posibles consecuencias de su aplicación.

A continuación se presentará el perfil que deberá reunir el docente para poder coordinar el proceso de desarrollo creativo de sus alumnos. Este enlistado de características intelectuales y personales, contiene algunos elementos que para fines evaluativos posiblemente sean difíciles de medir a través de procedimientos cuantitativos, por lo que se

sugiere emplear técnicas cualitativas como la *entrevista* y la *observación participante en el aula* para poder determinar si el candidato reúne o no estos requisitos.

Es necesario que el futuro coordinador posea un amplio conocimiento teórico sobre la creatividad. El plano metodológico, los candidatos deberán contar con un conocimiento sobre la teoría de la didáctica crítica y la psicología cognoscitiva, específicamente en lo que se refiere a las estrategias cognoscitivas que facilitan el aprendizaje (Poggioli, 1994).

Es conveniente que los candidatos hayan participado en una experiencia similar a la del Programa que aplicarán, con el propósito de que descubran sus respectivos potenciales creativos y los transformen en habilidades. Desde luego, este apartado de la formación docente puede llegar a exceder los seis meses que anteriormente se señalaron como probable duración del entrenamiento, pero más que una limitante debe ser visualizada como una inversión. En la medida en que los cuadros docentes sean creativos, también lo podrán ser sus alumnos. El dominio de las técnicas se consigue luego de una experimentación abundante y supervisada con cada una de ellas. Así, el candidato podrá conocer sus ventajas, limitaciones y los posibles efectos que acompañen a una eventual modificación de la técnica.

En cuanto a su personalidad, se desea que los candidatos reúnan características tales como flexibilidad, disposición para el cambio, habilidad para comunicarse y escuchar a otros; y habilidad para utilizar su imaginación. Asimismo, conviene que sean individuos intuitivos, ya que eso les facilitará descubrir y comprender la diversidad de fenómenos que ocurrirán en el aula.

Evaluación

Los productos obtenidos a partir del trabajo grupal serán evaluados en base a un procedimiento de estimación crítica centrado en los aspectos cualitativos de las realizaciones individuales y colectivas, ya que el tipo de aprendizaje que se pretende es el desarrollo de una habilidad en la que convergen componentes cognoscitivos, afectivos, psicosociales, reflexivos y gráfico - expresivos. En este sentido, la concepción que se tiene de la evaluación en el Programa, difiere con respecto a las que maneja la didáctica tradicional o alguna otra teoría de la instrucción ya que no parte de una noción instrumentista de la evaluación.

Por principio, el esquema de evaluación para este Programa parte del supuesto mencionado por Morán (1985) sobre la importancia de dejar de concebir a la persona como un sistema de almacenamiento y recuperación de información, y al aprendizaje como un proceso mecánico, para entonces adentrarse en la dinámica del aprendizaje escolar ubicando al grupo como el sujeto mismo del aprendizaje

Hay que aclarar que por tratarse de un esquema derivado de la Didáctica crítica, la evaluación será focaliza como un proceso más que como una finalidad, por lo que sus implicaciones académicas y sociales deben tenerse siempre presentes (Morán, 1981). En principio, la evaluación vista desde la óptica propuesta, se caracteriza por ser: 1) *totalizadora*, en cuanto a que busca integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una concepción de la práctica educativa; 2) *histórica*, por considerar las dimensiones sociales del acontecer grupal desde su inicio hasta su conclusión; 3) *compreensiva*, puesto que no se queda al nivel de la descripción de la situación grupal, sino que también busca interpretaciones acerca de ella, y 4) *transformadora*, ya que además de intentar representar la realidad grupal, reporta los elementos necesarios para su transformación (González, Pérez y Oviedo, 1986 p. 102).

Al igual que para el caso de los recursos psicoinstruccionales, conviene mencionar que a continuación se enlista un conjunto de dispositivos recomendables. Si bien es cierto

que la experiencia demuestra la eficacia que cada uno de ellos tiene para poder valorar las conductas y producciones manifestadas por los alumnos durante su participación en el Programa, no son los únicos recursos disponibles. Existe la posibilidad de que a futuro se descubran alternativas diferentes cuya aplicación además de no ser contraindicada por la estructura teórica del Programa, resulte provechosa para los propósitos evaluativos.

La estimación crítica consiste en una apreciación basada en criterios inherentes a aquello que se estudia. Este método está basado en un punto de vista *crítico* o analítico. Se trata de un método valorativo que se fundamenta en argumentos formales y no formales, cuya principal finalidad es motivar al autor para que se vuelva a ocupar de su obra y la enriquezca (Acuña, 1986). Según Wernik (1985) la mayoría de las personas rechazan a quienes asumen una actitud crítica debido a que viven sus comentarios como un ataque hacia su persona más que a su obra, no obstante es en los ambientes orientados hacia la solución de los problemas en donde se observa que los individuos asumen una actitud crítica que eventualmente puede responder a fines didácticos.

En la práctica educativa, la estimación crítica opera sobre la base de esquemas referenciales que sirven para orientar al alumno sobre cómo interpretar y en su caso valorar una producción dada. Asimismo, pretende buscar que el alumno tome conciencia sobre cómo utiliza esos esquemas y cómo puede modificarlos en función de las opiniones de otros para que respondan mejor a sus necesidades.

Una de las ventajas que posee este método es que permite a los estudiantes formarse un criterio cuyos juicios van más allá de la simple opinión personal carente de fundamentos. Además, contribuye a que los estudiantes aprendan a enfrentar el riesgo implícito en la controversia y el debate con respecto a sus obras, dejando de lado las posiciones de conformismo o de negación y cierre ante las críticas.

La entrevista cualitativa centrada en el conocimiento del participante en tanto persona, permite entender sus propias expectativas y necesidades para detectar ligeros cambios de comportamiento. Para Taylor y Bogdan (1992), las entrevistas cualitativas son encuentros reiterados entre el investigador y uno o varios sujetos. Tales encuentros están

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

dirigidos hacia la comprensión de las impresiones que los sujetos tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones diversas.

Para el caso del Programa, el uso de la entrevista cualitativa con fines valorativos, deberá en indicarse en momentos específicos del proceso de desarrollo creativo. Por ejemplo durante la fase inicial servirá para familiarizar al docente con las expectativas, intereses y motivaciones que cada participante tiene con respecto a su participación en el Programa. Del mismo modo, las series de entrevistas individuales o grupales permitirán al docente despejar posibles actitudes o ansiedades que obstaculizan el desarrollo creativo de los alumnos.

Una nota final en torno al sistema de evaluación del Programa es que aquí se distingue claramente entre evaluación y acreditación. Se evalúan las producciones y los cambios conductuales o actitudinales de los estudiantes con el ánimo de observar su evolución e intervenir oportunamente cuando alguno de ellos enfrenta un obstáculo difícil de salvar. Se pretende que cada uno de ellos logre alcanzar una meta que si bien se sabe cómo puede ser, paradójicamente no está plenamente dada.

Se supone que al término de un año académico, luego de que el conjunto de estudiantes se sumergiera en un trabajo profundo de autodescubrimiento, la mayoría de ellos conseguirían transformar su potencial en habilidad. Pero esto no deberá tomarse como una regla incuestionable, cada persona tiene un ritmo diferente para desarrollarse y por lo mismo, la acreditación del Programa estaría dada en función de una autoevaluación en donde el alumno determinaría si ahora está más preparado para aprovechar su creatividad.

Conclusiones.

Como se ha podido notar a lo largo de esta tesis, hablar de creatividad es referirse a un tema bastante complicado y que todavía no ha sido explorado suficientemente. A pesar de que existe una gran diversidad de estudios tanto teóricos como aplicativos, que de alguna manera reflejan el interés por esta conducta humana, aún faltan muchas lagunas por cubrir. El tema de la creatividad abarca aspectos tan variados del comportamiento humano que es difícil poder sintetizarlos en una sola exposición, debido a que conforme se vuelve a revisar lo ya escrito, surgen nuevas direcciones hacia donde apuntar. En ese sentido, más que una conclusión definitiva para una investigación terminada, el autor prefiere hacer algunas reflexiones que sirvan de colofón a esta sencilla aportación.

Durante los últimos 40 años se ha reunido una importante colección de datos sobre el potencial creativo humano, sin embargo mucha de esa información se encuentra relativamente aislada con respecto a otra. Este hecho no sólo es característico de la investigación en creatividad, sino que representa el común denominador de todas las ciencias sociales. Lamentablemente, mientras el conocimiento permanezca fragmentado como consecuencia de un criterio que elegantemente se denomina "corriente teórica", no será posible acceder a un estadio similar al que han alcanzado las llamadas ciencias exactas. Con este último enunciado, no se pretende tirar por tierra la enorme riqueza aportada por los diferentes modos con que se puede focalizar una misma conducta, sino únicamente señalar una desventaja. Hace falta construir una estructura teórica que además de integrar la colección de datos, permita trazar nuevas rutas para la investigación.

Comprender la creatividad comienza por revisar lo que se sabe acerca de ella, sin embargo el discurso teórico no es suficiente por sí solo, hace falta la experiencia producto del contacto directo con ella. Es por eso que desde un inicio se consideró como un principio rector del Programa el acercamiento vivencial con la creatividad personal. En este sentido, cada uno de los lineamientos que componen el esquema general de la propuesta están íntimamente ligados a esa idea.

El Programa presentado en esta tesis es producto de un esfuerzo iniciado hace seis años, muchas de sus partes han sido objeto de perfeccionamiento mientras que en el caso de otras la experiencia confirmó la validez con que fueron argumentadas desde la primera vez. Diferentes fragmentos que componen este Programa fueron aplicados en otros tantos escenarios educativos, obteniendo en general resultados satisfactorios. Sin embargo hará falta su aplicación como tal, para poder determinar cuáles son sus alcances y qué se puede hacer para salvar sus limitaciones.

Por lo pronto, una de las bondades que posee este Programa es que para su construcción se tomaron en cuenta prácticamente todas las recomendaciones que sobre la educación creativa, formulan los autores más representativos del tema. Además, su repertorio de técnicas y procedimientos se organizó bajo un criterio integrativo, centrado en el desarrollo del participante como persona creativa. Otro aspecto que merece destacarse es su flexibilidad, a pesar de haber sido planeado para responder a los requerimientos de una población estudiantil con características específicas, el Programa posee un esquema operativo que puede operar en otras poblaciones, aun cuando fuera necesario modificar algunos de los procedimientos técnicos a usarse.

Para finalizar, el autor quiere expresar que el esfuerzo investigativo descrito en estas páginas ha tenido como motivación primordial, llevar a cabo una aportación sencilla que sirva de inspiración para quienes en lo futuro se interesen por diseñar modelos educativos que incluyan a la creatividad entre sus áreas a desarrollar. Si ese propósito se cumple alguna vez, entonces habrá rendido su mejor fruto esta tesis.

Referencias bibliográficas.

- Abric, J. (1985). La creatividad de los grupos. En Moscovici, S. (Ed.). *Psicología social*. (Tomo 1). México: Editorial Paidós.
- Acuña, E. (1986). Creatividad: la libertad secreta. *Perfiles educativos*, 34, 22-40.
- Artunes, C. (1975). *Técnicas pedagógicas de dinámica de grupos*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Arshavskii, I. (1991). Principle of dominant focus in the system of education of preschool and junior school children. *Human Physiology*, 17 (5), 317-326.
- Ausbel, (1978). *Psicología educativa*. México: Editorial Trillas.
- Barron, F. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Barcelona: Editorial Morava.
- Basadur, M.; Wakabayashi, M y Graen, G. (1990). Individual problem-solving styles and attitudes toward divergent thinking before and after training. *Creativity Research Journal*, 3 (1), 22-32.
- Bellak, L. (1992). *T.A.T., C.A.T. Y S.A.T. Uso clínico*. (2a. Ed.). México. Editorial El manual moderno
- Brom, J. (1986). *Para comprender la historia*. México: Editorial nuestro tiempo
- Buck, G. (1994). The planning and desing of America's Schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 40 (1), 95-99
- Bunge, M. (1989). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos aires. Ediciones Siglo Veinte
- Cartwright, D. y Zander, A. (1971). *Dinámica de grupos: investigación y teoría*. México: Editorial Trillas.

- Clark, C. (1975). El aplastamiento de ideas. En Davis, G. y Scott, J. (Eds.). Estrategias para la creatividad. (pp. 142-145) Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Crawford, R. P. (1975). Las técnicas de la creatividad. En Davis, G. y Scott, J. (Eds.). Estrategias para la creatividad. (pp. 24-29) Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Crumpacker, S. y Esposito, J. (1993). Designing schools that work. American School Board Journal, 180 (2), 49-51.
- Dabdoub, L. (1992). La creatividad. (Monografía). México: Facultad de Psicología.
- Delval, J. (1994). El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI editores.
- De la Torre, Saturnino. (1987). Educación en la creatividad. Recursos para el medio escolar. (2a. Ed.) Madrid: Editorial Narcea.
- División de Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD) (1993). Plan de estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- División de Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD) (1993). Plan de estudios de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- División de Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD) (1993). Plan de estudios de la Licenciatura en Arquitectura. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Doll, C. (1992). Schools library media centers: the human environment. School library media quarterly, 20 (4), 225-229.
- Donna, F. y Harris, J. (1992). The elusive definition of creativity. Journal of Creative Behavior, 26 (3), 186-189.
- Dorsch, F. (1977). Diccionario de psicología. Barcelona: Editorial Herder.
- Dussel, E. (1977). Introducción a la cuestión de un modelo general del proceso de diseño. En Gutiérrez, M. L. (Ed). Contra un diseño dependiente: un modelo para la autodeterminación nacional. (pp. 37-75). México: Editorial Edicol.
- Dyck, J. (1994). The case for the L-shaped classroom. Principal, 74 (2), 41-45.
- Edwards, B. (1984). Aprender a dibujar. Barcelona: Editorial Urano.
- Ehrenkrantz, E. y Eckstut, S. (1994). Made to measure. American School Board Journal, 181 (4), 32-34.
- Eisner, E. (1971). Creatividad y salud psicológica. En Strom, R. D. (Ed) Creatividad y educación. (pp. 37-46). México: Editorial Paidós.
- Eusse, O. (1983). La instrumentación didáctica del trabajo en el aula. Perfiles Educativos, 10, 3-17.

- Firestien, R. y McCowan, R. (1988). Creative problem solving and communication behavior in small groups. Creativity Research Journal, 1, 106-114
- Firestien, R. (1990). Effects of creative problem solving training on communication behaviors in small groups. Small Group Research, 21 (4), 507-521.
- Gacia, F. (1970). Estética y diseño. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gardner, H. (1982). Arte, mente y cerebro. México: Editorial Paidós
- González, N., Monroy A., y Kupferman, E. (1978). Dinámica de grupos. México: Editorial concepto.
- Grossman, S. y Wiseman, E. (1993). Seven operating principles for enhanced creative problem solving training. Journal of Creative Behavior, 27 (1), 1-17.
- Guilford, J. P. (1971). Creatividad: pasado, presente y futuro. En Strom, R. D. (Ed). Creatividad y educación. (pp. 9-23). México: Editorial Paidós.
- Gutiérrez, M. y Sánchez, J. (1977). Modelo general del proceso de diseño CYAD, UAM-Azcapotzalco. En Gutierrez, M. L. (Ed). Contra un diseño dependiente: un modelo para la autodeterminación nacional (pp. 95-114). México: Editorial Edicol
- Gutiérrez, M. y Sánchez, J. (1977). La metodología y técnica pedagógicas de CYAD, UAM-Azcapotzalco: Sistema de eslavones "SI-ES". En Gutiérrez, M. L. (Ed). Contra un diseño dependiente: un modelo para la autodeterminación nacional. (pp. 287-303). México: Editorial Edicol.
- Harkins, J. y Macrosson, W. (1990). Creativity training: An assessment of a novel approach. Journal of Business and Psychology, 5 (1), 143-148.
- Hogg, J. (1969). Teorías psicológicas y artes visuales. En J. Hogg (Ed). Psicología y artes visuales. (pp. 55-79). Barcelona: Ediciones Gustavo Gill.
- Hoyos, C. (1980). La noción de "grupo" en el aprendizaje. Su operatividad. Perfiles Educativos, 7, 19-32.
- Hunsaker, S. (1994). Creativity as a characteristic of giftedness: teachers see it, then they don't. Roeper Review, 17 (1), 11-15.
- Jackson, W. M. (1982). Diccionario léxico hispano (9a. Ed.). México: Editorial Cumbre.
- Jewell, M. (1994). Partnership in learning: education as liberation. Nursing and Health Care, 15 (7), 360-364
- Kavolis, V. (1968). La expresión artística: un estudio sociológico. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Keck, D. (1994). Future school facility design. Educational Facility Planner, 32 (3), 9-11.

- Klaus, A. (1981). Práctica de la dinámica de grupos. Barcelona: Editorial Herder.
- Kris, Ernst (1955) El arte del insano. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kris, Ernst (1964) Psicoanálisis y arte. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kubie, L. (1958). Neurotic distortion of the creative process. Kansas: The University Press of Kansas
- Lagashe, D. (1955). Psicología. (Tomo 2) México: Editorial Paidós.
- Lagerman, J. K. (1972). Procedimientos que desalientan al niño creativo. En Strom, R. D. (Ed.). Creatividad y educación. (pp. 9-23) México: Editorial Paidós.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1970) Diccionario de psicoanálisis. Barcelona: Editorial Labor
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1972) Desarrollo de la capacidad creativa. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Mania-Farnell, B. L. (1996). Connecting neuroscience and arts: a creative project in neuroscience classroom. En Society for Neurosciences (Ed.) Memories of 26th Annual Meeting of Society for Neurosciences. (p. 321). Washington, D. C.
- Maslow, A. (1971). La amplitud del potencial humano. México: Editorial Trillas.
- Matussek, P. (1974). La creatividad desde una perspectiva psicodinámica. Barcelona: Editorial Herder.
- Morán, P. (1981). La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales. Perfiles Educativos, 13, 21-36.
- Morán, P. (1985). Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal. Perfiles Educativos, 28, 9-25
- Munro, T. (1969). La psicología del arte: pasado, presente y futuro. En J. Hogg (Ed.). Psicología y artes visuales. (pp. 21-54). Barcelona: Ediciones Gustavo Gill.
- Pansza, M. (1986). Ensayo sobre el proceso creativo. Perfiles educativos, 32, 29-37.
- Pansza, M.; Pérez, E. y Morán, P. (1985). Fundamentación y operatividad de la didáctica. (5a. Ed. Tomo 1). México: Ediciones Gernika.
- Pansza, M.; Pérez, E. y Morán, P. (1985). Fundamentación y operatividad de la didáctica. (5a. Ed. Tomo 2). México: Ediciones Guernika.
- Pierce, J. et. al (1993) A bridge over troubled water: facility needs for inclusive classroom. Educational Facility Planner, 31 (5), 10-15.

- Poggioli, L. (1994). Estrategias cognoscitivas: una revisión teórica y empírica. En Barrera, L., Fraca, L., Poggioli, L. et al. Psicología cognoscitiva Caracas Editorial McGraw-Hill
- Popper, F. (1989) Art, action et participation. L'artiste et la créativité aujourd'hui. Paris. Éditions Bourdas
- Ovejero, A. (1986) Psicología social de la educación Barcelona Editorial Herder.
- Rachlin, H. (1976). Introducción al conductismo moderno Madrid. Editorial Debate
- Ramos, S. (1950) Filosofía de la vida artística México. Editorial Espasa-Calpe.
- Read, H. (1986). Educación por el arte. Buenos Aires Editorial Paidós
- Rogers, C. (1980) Libertad y educación. México: Editorial Paidós
- Rosenzweig, M. y Laiman, A. (1992). Psicología fisiológica (2a Ed.) México McGraw-Hill
- Sefchovich, G y Waisburg, G. (1987) Hacia una pedagogía de la creatividad México: Trillas
- Senlle, A. (1992). Pedagogía humanista Barcelona: Ediciones Mensajero
- Silva, E. (1990). Programa de prácticas de psicología, (Monografía No 1) México: Departamento de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Silva, E. y Saucedo, G. (1992). La práctica: una metodología alternativa para la materia de Psicología I y II en el C.C.H. En U.N.A.M. (Ed.), Memorias del VII Foro Nacional de Investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. (pp. 309-319). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Simberg, A. L. (1975) Los obstáculos a la creatividad. En Davis, G y Scott, J (Eds.). Estrategias para la creatividad (pp. 123-141). Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Singer, J. (1971) El mundo imaginativo del hombre. En Strom, R. D. (Ed.) Creatividad y educación (pp. 47-71) México. Editorial Paidós.
- Slabbert, J. (1994). Creativity in education revisited: Reflection in aid of progression. Journal of Creative Behavior, 28 (1), 60-69.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Editorial Paidós.
- Torrance, P. (1975). El cultivo del talento creador. En Davis, G y Scott, J (Eds) Estrategias para la creatividad. (pp. 182-194). México: Editorial Paidós.
- Torrance, P. (1979). An instructional model for enhancing incubation. Journal of Creative Behavior, 13 (1), 23-35.

- Torrance, P. (1984). Role of style of learning an thinking and self directed learning readiness in the achievement of gifted students. *Journal of learning disabilities*, 17, (2), 104-107.
- Torrance, P. (1986). Styles of learning and thinking of college students in the Japanese, United States and Kuwait cultures. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11 (4), 196-204.
- Torrance, P. (1989). Are we teaching our children to think about the future? *Gifted Child Today*, 12 (6), 48-50.
- Torrance, P. (1991). Healing qualities of imaginery and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 25 (4), 296-303.
- Van-Dam, J. (1994). Redesigning schools for 21st century technologies: a middle school with the power to improve. *Technology and learning*, 14 (4), 54-58, 60-61.
- Vilchis, I. (1990). Informe del curso de creatividad. Manuscrito inédito.
- Vilchis, I. (1994). Alternativa para la enseñanza de la creatividad. Conferencia impartida en el Primer Simposio Metropolitano de Psicología Aplicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vilchis, R.; Vilchis, I.; Gutiérrez, P.; et. al. (1996). Desarrollo de la creatividad aplicada a la tecnología para el diseño (Proyecto de investigación Núm. 298) México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vilchis, I.; Vilchis, R.; Ortega, L.; et. al. (1996). Actitudes que muestran hacia la creatividad los alumnos de CYAD (Reporte de investigación Núm. 298-01). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Wernik, U. (1985). Psychological aspects of criticism in a academy of art and desing *Journal of Creative Behavior*, 19, (3), 194-200.
- Zarzar, C. (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. Perfiles Educativos, 9, 13-36.
- Zarzar, C. (1983). Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Perfiles Educativos, 1, 34-46.
- Zarzar, C. (1995). Habilidades básicas para la docencia. México: Editorial Patria.
- Zoraída, J. (1982). Historia de la historiografía. México: Editorial nuestro tiempo.

Anexo

Experiencias de trabajo.

En este apartado se presentan algunas experiencias de trabajo relacionadas con el desarrollo de habilidades creativas, mediante ellas se desea ilustrar al lector sobre cómo pueden emplearse los elementos teóricos y técnicos descritos en el cuerpo de la tesis para conseguir un incremento significativo en el rendimiento creativo de un conjunto de estudiantes preparatorianos y universitarios.

Taller de creatividad

Este taller fue realizado entre los meses de diciembre, enero y febrero de 1989 en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel "Atzacapotzalco". Participaron seis alumnos de distintos semestres, de los cuales solo uno era mujer; sus edades fluctuaban entre los 16 y 20 años. El taller constó de ocho sesiones en las cuales se abordaron los siguientes temas:

- ¿Qué es la creatividad?
- Factores que intervienen en la producción del fenómeno creativo.
- Importancia psicosocial de la creatividad.
- Obstáculos a los que se enfrenta el sujeto creativo.
- Actividades prácticas para desarrollar la creatividad artística.

La viñeta que a continuación se muestra servirá para ejemplificar cómo se abordó el problema de la habilitación creativa, desde una perspectiva artística a partir del movimiento corporal.

6ª sesión.

El día de hoy nuestro trabajo se centrará en el uso del cuerpo como vehículo para realizar un acto creativo. En primer lugar les pediré que ocupen un lugar del aula en donde dispongan de espacio suficiente para moverse. Elijan el sitio que les parezca más cómodo y siéntense en el piso. A continuación cerrarán los ojos y respirarán pausadamente a modo de lograr cierto grado de relajación. Después, veremos qué más se me ocurre que hagan. (Algunas risas). Los participantes se acomodaron siguiendo las

instrucciones, posteriormente se guardó silencio y conforme a las palabras del coordinador comenzaron a respirar lentamente durante algunos minutos

Bien, ahora los invito a imaginar que se encuentran en el vientre materno, protegidos por una cubierta de amor y seguridad. Imaginen intensamente este sitio en donde la temperatura es agradable y se sienten bien... Ahora supongan que tiene que nacer. ¿Cómo moverían su cuerpo a modo de que sintieran que realmente están naciendo? Imaginen esos movimientos para entonces hacerlos... Cada uno de ustedes va a nacer a partir de este momento, y se moverá de acuerdo como lo ha imaginado... En silencio, sin abrir sus ojos, comenzarán a moverse a modo de sentir que están naciendo... Ahora imaginemos que comienzan a levantarse y caminar, están creciendo y se están moviendo. ¿De qué modo habría que moverse para sentir que están creciendo? Ahora están creciendo, permitan que su cuerpo los guíe durante ese crecimiento... ¿Cómo se sienten al crecer?, ¿cómo se sienten al descubrirse ante el mundo? Imaginen esto y tradúzcanlo en movimiento... Ahora, cuando comenzamos a sentir que hemos llegado a la cúspide del crecimiento, iniciará una etapa de cambio y reflexión. Cada uno se encuentra en la plenitud de su desarrollo y sus movimientos reflejan claramente esto... Y más adelante... Sin darse cuenta, cada uno comenzará a debilitarse y envejecer... Ahora su cuerpo, su movimiento comienza a decaer... Ahora piensen en ese instante de transición, ¿cómo se sienten? Ahora comenzamos a envejecer y más tarde nos despediremos de este mundo para entonces trascender. Imaginen ese momento y tradúzcanlo en movimiento. Ahora todos vamos a morir. En paz. Tranquilos... Cuando gusten pueden abrir sus ojos.

Una vez que los participantes han despertado, se inicia una conversación en donde se comparten las experiencias de cada uno, sus dificultades para traducir en movimiento sus pensamientos, y los sentimientos que les produjo haber participado en este ejercicio. Un alumno explica que se sintió limitado para moverse por temor a ser visto, aunque reconoce que nadie (salvo el coordinador, ya que el aula cuenta con privacidad absoluta) podría haberlo visto puesto que todos tenían los ojos cerrados. Este comentario se retoma para recordarles a los participantes cómo el temor a la crítica social influye en el individuo para que evite expresar su talento creativo. Más adelante, algunos participantes comentan que también sintieron temor a moverse pero al final se sobrepusieron a él y decidieron intentarlo para entonces descubrir que "no pasaba nada malo". Estos otros comentarios, le sirven al

coordinador para evaluar el desempeño del grupo puesto que al menos unos lograron sobreponerse al temor que produce intentar algo nuevo y responder de manera creativa. El objetivo del ejercicio queda alcanzado, sin embargo importa que los demás participantes también lo logren, por ello es importante aclararles cómo es que uno mismo limita su creatividad por temor a correr riesgos, a atreverse a hacer algo distinto a que lo que cotidianamente realiza, a actuar en función de sus propios parámetros, etc. Es conveniente que en la próxima sesión se vuelva a este punto para que el grupo, mediante la práctica se ejercite semejantes, adquiera mayor seguridad en sí mismo. Entonces se podrá pasar a otra etapa del proceso de desarrollo creativo.

¿Es posible moverse de acuerdo con el color de la música?

La combinación entre la música, el movimiento y la imaginación ha sido la base para la creación dancística. El uso de esos recursos en el campo de la apreciación artística tiene un efecto positivo cuando se intenta sensibilizar a los participantes como paso previo al desarrollo de habilidades creativas.

En esta ocasión se ha preparado un experimento singular, consiste en instruir a los alumnos participantes para que escuchen distintas piezas musicales cuyo ritmo e intensidad sonora sirve de pretexto para atribuirles determinado colorido a cada una. Por ejemplo, un fragmento de la pieza "Sensemaya" de Silvestre Revueltas, nos parece a todos (coordinadores y participantes) un música oscura, tal vez marrón o negro con tonos rojizos. En cambio, "Wawaki" de Jorge Reyes, nos parece más selvática, quizá distintos tonos de verde y azul agua (imaginamos que hay un río en aquella selva).

Ahora los participantes se disponen a ocupar un espacio del salón, cada uno lo suficientemente alejado del otro para no estorbarse. Cierran los ojos y llevan a cabo

algunas respiraciones pausadas y profundas mientras se distraen momentáneamente de sus pensamientos cotidianos. Más adelante se escuchan las piezas musicales a las que previamente se les atribuyó un color. Entonces el coordinador les explica que deberán moverse a modo de expresar el colorido de la música. Se les invita dejarse envolver por la música y permitir que su cuerpo actúe de acuerdo con el color de la música. Al final, cada participante se reubicara en un sitio del salón para entonces intercambiar puntos de vista en cuanto a la experiencia.

Este ejercicio vivencial fue aplicado por vez primera en el verano de 1991. Los participantes (en su mayoría mujeres) fueron alumnos y ex-alumnos del C.C.H. "Atzacapotzalco", cuyas edades fluctuaban entre los 18 y 22 años. Por tratarse de un experimento resultó difícil en su momento determinar la efectividad del mismo y cómo podría contribuir con el desarrollo de habilidades creativas. Algunas alumnas reportaron haberse sentido extremadamente excitadas y les llevó varios minutos conseguir regular su ritmo respiratorio después de finalizado el ejercicio. A otras en cambio, les sirvió de inspiración para escribir historias fantásticas; mientras que un par de alumnos no consiguieron representar corporalmente los movimientos que les sugería el color de la música debido a sus inhibiciones.

Hay que mencionar que este ejercicio sólo ha sido aplicado en cuatro ocasiones más. El psicólogo responsable de tales ejecuciones ha comentado que los alumnos responden de manera muy variada, aunque concluye que no deben participar en él personas que atraviesan por momentos críticos en su vida o bien, cuya estructura de personalidad es de tipo histórico. Personalmente coincido totalmente con estas afirmaciones aunque todavía no encuentro la base teórica que las sostenga.

Como anotación final a esta ilustración, se debe advertir a quienes se inicien en la coordinación de cualquier proceso de desarrollo creativo, que para sensibilizar e incrementar el rendimiento creativo a nivel individual se disponen de dos vías: una intelectual y otra afectiva. Si se quiere llevar a cabo un trabajo más completo habrá que emplear técnicas que estimulen ambas vías, pero ello obliga al docente a ser cauteloso con el manejo de las emociones que surjan en los participantes, ya que el riesgo de provocar un estado emocional indeseable tanto en el grupo como en alguno de sus miembros, es tan alto

como cuando se utiliza el método vivencial de Stanislavsky para el manejo afectivo por parte de los actores dramáticos.

Examen del material producido durante una sesión hipnótica

A continuación se presentarán dos muestras del trabajo realizado con alumnos de la U.A.M. "Atzacapotzalco", inscritos en una asignatura del Tronco básico (como se recordará, los estudiantes que desean ingresar a las licenciaturas en Diseño de la comunicación gráfica, arquitectura o diseño industrial en esa universidad, inician sus estudios cursando dos trimestres básicos para después elegir cada uno la carrera de su preferencia).

Estos alumnos son en su mayoría varones y sus edades van entre los 20 y 25 años. Su grado de disposición para el cambio es variado ya que algunos desconfían que sea posible desarrollar habilidades creativas. Al explorar tales actitudes, resulta evidente que su origen se asocia con experiencias personales en donde adquirió una impresión prejuiciada de la creatividad humana, debido a los condicionamientos y restricciones vividas durante la infancia, cuando alguno de ellos intentó expresar sus intereses plásticos de manera diferente a la que sus padres o profesores les permitían.

Como grupo, estos estudiantes mantienen una comunicación limitada. Cuando se concluye un ejercicio y se invita a que cada uno comparta sus experiencias, difícilmente se logra que todos participen. No obstante, se ha observado que la actitud escéptica de un alumno influye negativamente en la motivación del grupo. Quizá convenga entrevistar por separado a ese alumno para conocer más el por qué de su actitud.

Durante la entrevista, surgen elementos que permiten suponer que dicha persona típicamente se resiste y opone a quienes identifica como figuras de autoridad. Más adelante, al conocer el punto de vista de otros docentes acerca del rendimiento de este alumno, se confirma la hipótesis. Se trata de una persona que aporta poco a la clase, se opone a las recomendaciones del profesor en turno y la calidad de sus trabajos es limitada. ¿Que se podrá hacer?

En base a la experiencia de un par de años de, se decide modificar el programa de trabajo para incluir una sesión de relajación profunda con imaginación guiada, ejercicio muy cercano a la hipnosis ericksoniana aunque su finalidad en esta ocasión no será terapéutica. El tiempo de esta sesión se distribuye del siguiente modo. los primeros 30 minutos serán dedicados a la relajación, posteriormente se invitará a los participantes para que dibujen o escriban las imágenes que visualizaron. Después comentaremos cada una de las producciones.

En general, el resultado de esta sesión constituye un material simbólico que permite conocer de cerca los estados emocionales que cada participante vive. Al mismo tiempo, en este material se retratan los intereses creativos y las habilidades gráfico-expresivas que cada uno posee. Ahora el trabajo consiste en mostrarlo al participante aquella parte de su producto que puede resultarle más útil para redescubrir su capacidad creativa y hacerlo tomar conciencia sobre cómo puede poner sus recursos intelectuales, afectivos, instrumentos gráficos, tintas y papeles, al servicio de su creatividad.

En el primer ejemplo (podrá encontrarse al final del Anexo) se observa un dibujo en donde se aprecian distintas escenas en aparente desorden. El arreglo de las imágenes adquiere sentido una vez que el participante explica su secuencia, refiere que a través de unas intenta retratar momentos significativos de su vida. Se nota en su trabajo un vivo interés por la plasticidad arquitectónica. Los edificios poseen trazos redondeados que suavizan las líneas rectas. Las tendencias neoclasista y vanguardista en los edificios bocetados contrastan entre sí, mientras que el parque y la playa generan la sensación de transformación progresiva.

En el segundo ejemplo (podrá encontrarse al final del Anexo) resalta el interés del autor por lo rústico y lo contemporáneo. A la izquierda hay una construcción discretamente ubicada tras un árbol, que parece una ermita. Al centro se nota un camino que en primer plano tiene un prisma señalado por una mujer. Hacia el fondo a la derecha se muestra un edificio de formas curvas cuyo trazo novedoso contrasta suavemente con los árboles de su alrededor.

De los comentarios hechos en torno a los dibujos se desprende el interés de los autores por la arquitectura del paisaje y la ambientación que puede dársele a través de ella a cualquier edificio. Conforme analizamos las técnicas de dibujo e iluminación (que desgraciadamente no se aprecian en la impresión de la tesis), cada alumno descubre alternativas adicionales para lograr que en su producción profesional se incluyan los elementos señalados, ya que a su juicio enriquecen su trabajo. Es importante precisar que al momento de redactar el análisis de los dibujos, se han suprimido aquellos fragmentos en donde la comprensión de algún componente del dibujo demanda necesariamente hablar de la vida personal de los autores. No obstante, conviene hacer los siguientes comentarios para redondear lo sucedido.

En primer lugar, se decidió utilizar esta técnica de relajación profunda con el propósito de disminuir en los alumnos los controles conscientes que normalmente limitan su respuesta creativa. Mediante esta técnica se sugiere a los participantes que imaginen algunos elementos, pero se deja a su fantasía el completamiento de las imágenes. Al final se obtiene un producto que parece raro y confuso para algunos, pero conforme se conversa con los participantes sobre lo que dibujaron, ellos mismos van descubriendo cómo aprovechar su talento creativo. Por ejemplo, el alumno que produjo el segundo ejemplo, pudo ubicar claramente cuál es su mayor interés dentro de la arquitectura (el diseño del paisaje y las construcciones modernas de concreto y vidrio). Además, se percató que al no sentirse estresado y preocupado por el resultado final, le fue más fácil aplicar las tintas y los colores así como también realizar los trazos, obteniendo un producto estéticamente más satisfactorio.

En segundo lugar, el reconocimiento por parte de un alumno sobre cómo influye el estrés y la preocupación por el resultado final de su trabajo, abre la puerta para explicarle

al grupo la importancia que guarda la disponer de un periodo de relajación e incubación (según Wallas) que sirva de preámbulo a la construcción de un producto creativo. Este podría ser el momento adecuado para instruir a los participantes sobre la manera en que pueden utilizar la técnica de relajación profunda por su propia cuenta, para tener acceso a su talento creativo.

Un último punto que parece meritorio resaltar es que el segundo dibujo que ha sido presentado como ejemplo, fue trazado por aquél alumno mencionado al principio de este apartado. Sorprendentemente el uso de esta técnica le permitió tomar conciencia de un potencial que decididamente creía inaccesible, lo que modificó enormemente su actitud hacia la creatividad y su disposición para colaborar en las demás sesiones. Este hecho contribuyó a que la atmósfera de trabajo y la dinámica grupal cambiara también, puesto que quien personalizaba las actitudes resistentes del grupo, había pasado a ocupar una posición más cooperativa en la constelación de roles grupales. Más adelante, se aprovechó el carácter de líder que dicho alumno tenía, para motivar al grupo a incrementar su rendimiento creativo.

Valorando a un grupo

Cuando se trabaja durante varios años con técnicas de desarrollo creativo, se llega a un punto en el que resulta difícil para un observador poder distinguir en qué momento se está dejando de emplear una técnica para usar otra. De hecho, el coordinador tarde o temprano preferirá combinar las técnicas para conseguir un resultado más fino. Incluso es posible introducir ciertas variaciones a la técnica sobre la marcha cuando la dinámica grupal lo exija. Por lo tanto el entrenamiento del coordinador estará siempre incompleto si sólo ha conseguido aprender memorísticamente el uso de las técnicas. Todas estas ideas resultan más comprensibles con la siguiente anécdota, misma que ocurrió durante una sesión con un grupo compuesto por 35 estudiantes universitarios.

Luego de ser presentado al grupo, comencé por explicarles a qué se debe que la mayoría de las personas desconocen sus habilidades creativas. Algunos alumnos me escuchaban con interés mientras que otros conversaban entre sí. Después de notar que poco a poco se iba disipando la atención del grupo, les propuse que intentásemos un ejercicio para ver si notaban algún cambio en ellos. Entonces les pregunté: ¿Cómo pueden estar seguros de que yo existo? Las expresiones de sorpresa no se hicieron esperar entre los alumnos, hubo quienes se rieron y propusieron pasar a cualquier otro tema menos absurdo.

Les recordé que habían aceptado participar en este ejercicio y que si querían pasar a otra cosa, primero trataran de resolver este cuestionamiento. ¿Cómo pueden demostrar que yo existo? Timidamente comenzaron a surgir las respuestas. Una alumna me dijo que confiaba en su percepción: "si te veo o te puedo tocar, es que nì existes". ¿Y si yo fuese un sueño?

El grupo comenzó a inquietarse aunque en modo diferente que al principio, pues había logrado atrapar su atención ya que sus comentarios a voz baja eran en torno a mi pregunta. Analizando la dinámica interaccional del grupo me pude percatar que se habían conformado pequeños equipos cuyos líderes estaban tratando de resolver el problema. Cuando el equipo llegaba a una idea plausible el líder la verbalizaba. Ahora mi trabajo consistió en frustrar sus respuestas y con ello la tensión intra grupal se incrementó.

Por fin una alumna dijo: "Ya basta, si yo te veo o te imagino para mi existes y eso es suficiente." De inmediato señalé que esa era la respuesta más acertada. Le expliqué al grupo que sus respuestas a mi pregunta habían sido inconsistentes pues era relativamente fácil contradecirlas, ya que pretendían justificar mi existencia en base su experiencia perceptual sin antes darse cuenta que nuestra percepción es limitada y puede ser alterada por diversos factores. Y de cualquier manera, una pregunta absurda merece una respuesta absurda que al mismo tiempo no se preste a discusión.

A continuación de algunas risas, la tensión intra grupal fue disipándose rápidamente. Les propuse continuar con la explicación sobre cómo ocurre el proceso

creativo y entonces tuvimos una sesión amena que concluyó con el acuerdo para asistir a una próxima sesión, ya que el grupo me era prestado por una profesora.

¿Qué fue lo ocurrido en esa ocasión? Por principio se intentó explicarlo a los alumnos un segmento del tema de la creatividad que típicamente promueve la aparición de actitudes resistenciales en un grupo, debido a que la mayoría de las personas tiende a creer que no es posible desarrollar algo con lo que no se nace. La atención del grupo comenzó a perderse y era necesario dar un giro a la sesión para: 1) recuperar su disposición para colaborar; 2) estudiar cómo funciona el grupo frente a un problema de naturaleza absurda -siendo extremadamente escépticos, algunas técnicas y procedimientos para desarrollar la creatividad son poco racionales y por lo mismo vale la pena averiguar si los participantes estarán dispuestos a comprometer su esfuerzo en algo así-; y 3) predecir cómo podría ser la dinámica interaccional del grupo durante un eventual proceso de desarrollo creativo.

Bajo las anteriores premisas, el ejercicio se convirtió en un experimento cuyos resultados fueron variados. En primer lugar, se logró recuperar la atención del grupo, pese a lo absurdo de la tarea, no fue necesario utilizar métodos dictatoriales que generalmente propone la didáctica tradicional para “controlar” a un conjunto de alumnos. Si de entrada se estaba perdiendo la cohesión entre los miembros del grupo, la necesidad de resolver un problema los motivó para organizarse en pequeños equipos de trabajo y establecer canales de comunicación entre ellos. Ante los esfuerzos infructuosos por contestar mi pregunta, el clima grupal comenzó tensionarse pero se continuó trabajando en la tarea. Al final, cuando se conoció la respuesta, el grupo pasó por una breve etapa de relajación que les permitió a los participantes transitar hacia un estado de mayor apertura hacia lo que les estaba explicando.

Este grupo es capaz de comprometerse para trabajar en una tarea concreta, aunque sus miembros pueden perder la motivación si ésta no es estimulada adecuadamente. Por la forma en que se organiza este grupo para trabajar, conviene mantener una comunicación constante con los líderes para que a su vez ellos se encargue de dirigir los esfuerzos de sus respectivos equipos.

Estableciendo redes comunicativas

Un ejercicio que conviene aplicar al inicio de cualquier experiencia educativa centrada en el desarrollo de habilidades creativas, por los datos que se desprenden al observar cómo participan en él los miembros de un grupo, es el "Rompecabezas grupal". Se trata de un conjunto de piezas de forma irregular cuya unión permite descubrir una palabra o un mensaje. Para poder resolver el rompecabezas los participantes solamente podrán pasar las piezas entre sí o bien, ponerlas en el piso. Al mismo tiempo, deberán abstenerse de hablar, mirarse o retener alguna pieza.

Con esta actividad se pretende colocar al grupo en una situación forzada cuya superación sólo es posible a través del establecimiento de canales comunicativos diferentes a los de tipo verbal o gestual. En una circunstancia durante la cual no es posible ponerse de acuerdo sobre cómo trabajar, el grupo tiende a ensayar activamente con distintas opciones hasta descubrir por sí mismo cuál le permite comunicarse. En cierto sentido el éxito para resolver la tarea se relaciona con la capacidad por parte de cada miembro para asumir una posición en la constelación interaccional del grupo, esto es que surgirá uno o varios líderes que se encargarán de acomodar las piezas luego de haberlas visto mientras se pasan; otros más colaborarán en este acomodo y algunos permanecerán al margen.

De un modo intuitivo al principio, el grupo tomará conciencia sobre lo importante que es establecer y mantener canales de comunicación que constituyan una red de enlace entre sus miembros. Noción que conviene reforzar mediante el intercambio de experiencias y el señalamiento por parte del coordinador, de los aspectos más relevantes del ejercicio.