

12  
24.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ZARAGOZA**

**TALLER VIVIENCIAL: UNA OPCION CREATIVA  
EN LA EDUCACION SUPERIOR**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A N  
PATRICIA GUTIERREZ MORENO  
MAGDALENA DIANA JIMENEZ GUERRERO**



**ASESOR: MANUEL MORALES LUNA**

**MEXICO, D. F.**

**ABRIL DE 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.

**CON GRATITUD Y RESPETO A :**

*EL:*

POR EXISTIR  
POR SER DESTELLO EN MI OSCURIDAD  
REMANO DE PAZ EN MI TURBULENTO SER  
BELLEZA Y COLOR EN MI HASTIO  
PROFUNDIDAD EN MI LEVEDAD  
Y GRANDEZA QUE AUMENTO  
MI BREVEDAD.

*LA U.N.A.M.:*

POR QUE ESTA CARRERA:

ENGRANDECIÓ MIS CONOCIMIENTOS  
INCENTIVO MI ESPÍRITU DE LUCHA  
FORTALECIÓ MI SER  
BENEFICIO MI PERSONALIDAD  
Y PUSO A PRUEBA MI  
"RESISTENCIA Y PACIENCIA"

*ALBERTO MOTROU:*

POR TU INFINITA AYUDA  
TU PACIENCIA Y COMPRENSION  
POR COMPARTIR TUS  
CONOCIMIENTOS  
Y SOBRE TODO "GRACIAS MIL"  
POR CONTAR CONTIGO  
Y BRINDARME TU AMISTAD

MI RECONOCIMIENTO  
POR BRINDARME TU APOYO  
DESINTERESADO  
SIN EL CUAL NO SE HUBIERA  
PODIDO FINALIZAR ESTA TESIS  
GRACIAS POR HABER SIDO,  
"MI GUÍA PROFESIONAL"

*PATRICIA y DIANA*

## GRACIAS A:

### *MIOS PADRES:*

"EL SECRETO DE QUE LA VIDA TENGA UN MOTIVO DE SER"

#### *PAPA:*

POR QUE LA "DISTANCIA" SE HA  
ACORTADO.  
POR SABER QUE PUEDO  
CONTAR CONTIGO  
POR SER MI MODELO A SEGUIR  
POR SER SIEMPRE FARO  
DE LUZ Y CALOR  
MI APOYO CARINOSO  
FUENTE ETERNA DE AMOR

#### *MAMA:*

POR CONFÍAR EN MI.  
POR AYUDARME SIEMPRE.  
POR ESCUCHARME.  
POR LEVANTARME EL ÁNIMO  
POR COMPARTIR MIS ALEGRÍAS  
Y TRISTEZAS  
PERO SOBRE TODO...  
POR PERMITIRME SER TU  
AMIGA

### *A MIOS HERMANOS:*

POR PERMITIRME COMPARTIR LA VIDA CON USTEDES  
POR DEJARME CONOCER LA FELICIDAD  
A TRAVES DE SU ESENCIA Y COMPLEMENTARLA  
CON SU PRESENCIA

#### *ANDRÉS MANUEL:*

POR SER MI "HERMANO MAYOR  
CONSENTIDO".  
POR TU GRAN OPTIMISMO  
Y TU ENORME NOBLEZA  
Y PORQUE SE QUE ALGUN DIA  
TU LO LOGRARAS TAMBIEN.

#### *ANGEL:*

POR SER MI "PEQUEÑO  
CONSENTIDO".  
UN CHIQUILLO BUENO Y  
TRAVIESO  
QUE LLENA DE ALEGRÍA MI  
CORAZÓN

### *A LOS QUE YA NO ESTÁN CONTIGO:*

CON NOSTALGIA Y CARÍÑO  
PORQUE SU RECUERDO  
ME IMPULSA A SEGUIR

*A DADO:*

A TI POR SER MI COMPAÑERO  
Y HABER CUMPLIDO LOS JURAMENTOS  
QUE ME HICISTE SINCERO  
"EN LAS BUENAS Y EN LAS MALAS SIEMPRE JUNTOS".

POR DESPERTARME TODOS LOS DIAS  
CON UN TIERNO BESO  
Y LLENARME DE DULCES CARICIAS,  
MOTIVÁNDOME A PONER TODO MI ESFUERZO.

PORQUE EN MIS ENOJOS  
NO DEJASTE DE AMARME  
TE MOSTRASTE CARINOSO  
PARA QUE PUDIERA DESAHOGARME.

POR LEVANTARME SIEMPRE EN LAS PENAS  
Y AYUDAR A NO QUEBRARME,  
POR DARMME BELLAS PALABRAS  
UN SIN FIN DE CARICIAS TIERNAS Y, AMARME.

POR SER INFINTAMENTE GENEROSO  
Y DARMME SIEMPRE LO MEJOR  
PORQUE PARA TI NO HAY LÍMITE Y, CARINOSO  
ALCANZAS TODO PARA MI CON AMOR.

GRACIAS A TI POR TODO.

POR SER BUENO CONMIGO  
POR SER EN MI VIDA MI "MOTOR"  
MI GRAN COMPAÑERO, GENEROSO AMIGO  
EN FIN, MI GRAN AMOR

*PATRICIA*

## DEDICADO CON AMOR A :

### MIS PADRES :

POR SER EJEMPLO DE TENACIDAD,  
SINCERIDAD, CARÍÑO E INTELIGENCIA.  
SU FORTALEZA HA SIDO LA MÍA.  
SU FELICIDAD Y ADVENIENCIA MI MEJOR REGALO.  
GRACIAS POR SU APOYO Y PACIENCIA.

### MI HERMANA MAYOR ☺:

POR AYUDARME EN  
MOMENTOS DIFÍCILES.  
CON TU PACIENCIA Y  
COMPRESIÓN.  
POR COMPARTIR TUS  
CONOCIMIENTOS.  
GRACIAS POR CONTAR  
CONTIGO

### MI HERMANA MENOR ..:

COMPAÑERA DE TODA UNA  
VIDA.  
LARGOS CAMINOS RECORRIDOS  
SECRETOS COMPARTIDOS.  
MUCHAS EXPERIENCIAS  
VIVIDAS.  
EL DESTINO NOS AYUDARÁ A  
ALCANZAR OBJETIVOS. ☺

### A MARCO :

UN HOMBRE AL CUAL ADMIRO  
Y AGRADESCO SU SEGURIDAD,  
TERNURA Y PROTECCIÓN.  
GRACIAS POR SER EL QUE ME ÁNIMA  
CON SU EJEMPLO A PERSISTIR,  
SIN AMILANARSE POR LA DERROTA,  
PERO SOBRE TODO POR ACEPTAR MIS  
ERRORES Y AYUDARME A CORREGIRLOS. ☺

"SI VIVIR ES UN ARTE, COMO LO ES MODELAR EL MÁRMOL O LA PALABRA,  
APRENDAMOS ENTONCES A VIVIR."

DADILA

# INDICE

PÁGS

## INTRODUCCION

### CAPITULO I

#### EDUCACIÓN

1.1.1. BOSQUEJO HISTÓRICO	1
1.1.2. EDUCACION PARA EL DESARROLLO DEL HOMBRE	7
1.1.3. HACIA UNA EDUCACIÓN CREATIVA	13
1.1.4. ENSEÑANZA CREATIVA	22
1.1.5. ACTITUDES CREATIVAS	29
1.1.6. EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD	35

### CAPITULO II

#### TALLER VIVENCIAL

2.1. EL TALLER VIVENCIAL EN EL AULA	48
2.2. TÉCNICAS DIRECTIVAS Y NO DIRECTIVAS DEL TALLER VIVENCIAL	69
2.2.1. PENSAMIENTO VISUAL	75
2.2.1.1. BOSQUEJO DE IDEAS	76
2.2.1.2. MÁNDALAS	77
2.2.1.3. DIBUJO Y COLLAGE	77
2.2.1.4. CUENTO	80
2.2.1.5. METÁFORA	82
2.2.1.6. FANTASÍA	89
2.2.1.7. UTILIZACIÓN DEL COLOR	93
2.2.2. EXPERIENCIA CORPORAL	96
2.2.2.1. DANZA	100
2.2.2.2. MUSICA	102
2.2.2.3. TEATRO	104

### CAPITULO III

METODOLOGÍA	112
RESULTADOS	117
DISCUSION	125
CONCLUSIONES	131
BIBLIOGRAFIA	138
ANEXOS	151
ANEXO 1	152
ANEXO 2	158
ANEXO 3	162

## INTRODUCCION

En la actualidad la creatividad es considerada como una potencialidad que todos poseen, pero que solo algunos logran desarrollar, y es que está ligada no solo a la personalidad y estructura cognoscitiva del individuo, sino también al estilo de vida que éste lleva y al modo como se relaciona con la gente, pues existen factores que lejos de desarrollarla la inhiben.

En el capítulo I se hablará de la escuela y especialmente del tipo de educación que en ella se imparte por ser uno de los factores que pueden inhibir la creatividad, no sólo por la importancia que tiene en la vida y estructura de todo individuo sino por el tipo de relaciones que en ella se establecen, pues si se preocupa únicamente por llenar de conocimientos al individuo descuida la otra parte de éste, sus emociones.

De tal manera que si el ambiente didáctico no se imparte a partir del respeto y empatía mutua la situación se torna difícil para la asimilación del conocimiento, pero mucho más aún para la expresión de los sentimientos e ideas que también participan en este proceso.

Así, el Taller Vivencial es visto como una herramienta que permite un cambio de actitud, ante la vida, los demás y los conocimientos, un cambio que consiste en "quitarse" o "desprenderse" de aquellos "prejuicios" y "defensas" sin sentido en un ambiente donde lo principal es el respeto y por ende la expresión de lo que se piensa y/o siente. Lo cual será tratado en el capítulo II.

Por tal motivo se decidió aplicar un Taller Vivencial para los alumnos de nuevo ingreso a la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza considerando que comenzaban una nueva etapa en su vida y que aún no estaban "contagiados" del ambiente de esta escuela.

Este taller se llevó a cabo con el propósito de lograr un cambio de actitud entre las personas que lo recibieron, un cambio consigo mismo, con los demás y con la visión que se tiene del conocimiento y de la enseñanza.

Con este Taller vivencial se pretendió entonces que el alumno se permitiera "abrir nuevas puertas" para el camino hacia su autorrealización, a su aprendizaje integral y por consecuencia a la creatividad.

# CAPITULO I

## EDUCACIÓN

### 1.1 BOSQUEJO HISTÓRICO

El sistema educativo en el que se trabaja tiene una larga trayectoria histórica y responde a intereses definidos para el mantenimiento y reproducción del orden social imperante.

"Desde la disolución familiar producida por la revolución industrial el niño y el joven no aprenden oficios y artes en el seno del hogar, pues el trabajo actual impone otros requisitos, el padre y la madre trabajan fuera del hogar. Antes el joven aprendía en su familia como vivir, y de qué vivir; el estilo de vida familiar correspondía al estilo de vida profesional. Hoy otra institución debe prepararlo para la vida fuera de la familia, la vida y la profesión: la escuela."

Así la escuela permite comprender cómo se articula en un todo unitario la cultura, fenómeno social por excelencia y el desarrollo individual.

Por medio de ésta los grupos sociales ayudan a los nuevos miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a convertirse a su vez en agentes de creación cultural; es decir, favorece su desarrollo integral haciéndolos participar en un conjunto de actividades que globalmente llamamos: Educación.

Por otra parte la educación no sólo es impartida por la escuela, pues las prácticas sociales que cumplen esta función son de muy variados orígenes. Anteriormente el proceso se desarrollaba sin escuela gracias al contacto con adultos; existía, por así decirlo, una asimilación natural, que tenía como finalidad el bienestar común, sin embargo al dividirse en clases sociales, la educación adquiere el compromiso de asegurar a la clase dominante.

Como se observa los fines educativos son el reflejo de los valores que la sociedad mantiene. Así la sociedad

---

<sup>1</sup> Merani, A. (1969) "Psicología y Pedagogía" págs. 12-13

futura estará determinada por la educación de las generaciones jóvenes, para las que el tipo de educación tradicional es insuficiente.

La universidad constituye actualmente la principal institución que se encarga de la formación de profesionales transmitiéndoles conocimientos y habilidades que capacitarán al estudiante para su vida profesional. Es entonces vital que un concepto, relativamente nuevo, como lo es el de **creatividad** comience a formar conciencia por parte de las autoridades educativas de la necesidad de ofrecer a los métodos educativos una perspectiva de libertad, espontaneidad y cultivar la creatividad; potencialidad que se encuentra en todos los hombres y que es prácticamente ahogada por la educación que se recibe.

A continuación una breve descripción histórica que permitirá comprender que en la educación practicada en nuestro país se presenta en todos los niveles las características esenciales de la llamada escuela tradicional: autoritarismo, verbalismo, disciplina, dogmatismo, mecanicismo.

Las universidades del Nuevo Mundo se abrieron primero en América Latina; sin embargo los países latinoamericanos quedaron muy atrás en los siglos XVIII y XIX debido a sus periodos post-revolucionarios; tal es el caso de México el cuál heredó la tradición española de Salamanca en cuanto a educación superior se refiere. (Castañeda, 1987)

Cuando se funda la "Universidad de México", ésta era medieval en su espíritu al igual que las europeas de aquella época. La metodología y planes de estudio seguían la tradición escolástica, es decir: la defensa del dogma es superior al descubrimiento de la verdad.

A través de toda la Colonia se siguió conservando el carácter que tuviera desde 1553 (año de su fundación). El

clero impartía más que conocimientos, disciplina hacia la iglesia y sus dogmas; el método para transmitir conocimientos era verbal (como hoy en día) por medio de discursos y conferencias, el aprendizaje era obtenido sólo cuando el alumno repetía de memoria lo que el maestro le "enseñaba". (King, 1971)

Durante la época colonial en México, existían otras instituciones de enseñanza superior dignas de ser mencionadas. En 1871 se fundó la Universidad de Guadaluajara, siendo numerosas las personalidades que egresaron de ella durante los treinta años en que floreció durante la dominación española.

Igualmente se establecieron numerosos colegios, de los cuales merecen especial mención, el de los jesuitas que contribuyeron a dar a la Nueva España un espíritu liberal; los cuales al introducir la enseñanza de clásicos griegos y latinos, estudios realistas y humanistas abrieron en México nuevos campos intelectuales. (Osborn II, 1987).

Al iniciarse el siglo XX, había en toda Latinoamérica menos de cuarenta universidades y solo una estaba en México. Esta última fue la Universidad Nacional de México que renació en 1910, gracias a los esfuerzos de Justo Sierra, haciéndose autónoma en 1929; en la actualidad se le conoce como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

A partir de 1936 se abrió otro instituto importante en cuanto a Educación Superior: el Instituto Politécnico Nacional.

Desde 1940 (fecha en la que las revueltas políticas terminaron estableciendo un gobierno constitucional), inició el despegue de la educación superior tal como se le conoce hoy en día.

Mientras en México se lograba una relativa estabilidad política; la educación en Europa se veía influida por aspectos ideológicos y políticos. La burguesía suplantó a la nobleza, y el trabajo se convirtió en agente de alienación por medio de la Revolución Industrial.

La Primera y Segunda Guerra Mundial ponen de manifiesto con sus terribles consecuencias este tipo de alienación. Es entonces cuando los valores morales y religiosos cobran importancia nuevamente; la educación debe enfocarse a la formación del carácter combinando el razonamiento y la acción (el razonar hasta ese momento se había opuesto al hacer, provocando insatisfacción al ser humano). La investigación de estos fenómenos redescubrió que el hombre también es afectividad y esencialmente impulso.

Para la humanidad valía nuevamente la expresión rescatada por Merani (1969):

*"Conviértete en lo que eres; desarrolládate en plena riqueza de tu naturaleza. libera tu Yo superior de la esclavitud de tu Yo inferior"*<sup>2</sup>

En esta reacción se abrió camino la idea de que el centro de la escuela no era el maestro sino el alumno; que el maestro está al servicio del educando y no de la educación; dedicado a promover el desarrollo de la persona desarrollando potencialidades innatas como la bondad, honestidad, flexibilidad, sensibilidad a los problemas, creatividad, etc.

De ahí surgió la inquietud de estructurar una modalidad de mayor participación de maestros y alumnos, que permitiera una transformación paulatina del quehacer educativo, poniendo en práctica las ideas y ejemplos de las personas que fundaron las bases de la escuela no

---

<sup>2</sup> Ibid. págs. 40-41

tradicional, aportando y creando otras, al mismo tiempo, dichos precursores fueron:

- *-Vittorino Di Feltré (1378-1446)* quien fundó en Padúa una escuela en la que el autoritarismo no existía.

- *Erasmus de Rotterdam (1467-1536)* crítico de la educación libresco y de que los maestros sean seleccionados por sus sentimientos y no por sus conocimientos.

- *Juan Luis Vives (1492-1540)* primero en destacar la importancia de aplicar la Psicología en el niño para poder educarlo.

- *Michel de Montaigne (1533-1592)* pensador francés proclama educar al niño en la observación directa y la actividad manual o sea educación por experiencia propia.

- *Juan Jacobo Rosseau (1712-1778)* afirmó que el alumno debe reinventar la ciencia más que limitarse a seguir sus descubrimientos, predica la vuelta a la naturaleza y liberar al niño del intelectualismo libresco. Su libro *Emile* representa una obra pedagógica de la educación "activa".

- *Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827)* pedagogo suizo, discípulo de la revolución francesa, proclamó la enseñanza sobre la base del trabajo manual y la observación directa de la naturaleza. Creía en la importancia de los intereses y la actividad del educando pero, como sus métodos se caracterizaron por la especificación de horarios, la clasificación de las materias por enseñar, los ejercicios de gimnasia mental y una manía por las demostraciones.

- *Federico Froebel (1782-1852)* crea en base a las ideas de Pestalozzi, la necesidad de una temprana educación de sensaciones, emociones, coordinación manual, individualidad y actos de cooperación; es decir, los "Jardines de niños".

- *María Montessori (1870-1952)* buscó alternativas para atender a niños carentes de espacio y de personas que tuvieran a su cargo su cuidado durante las horas de trabajo de sus padres ofreciendo el ambiente y la atención adecuadas a su nivel de desarrollo a la vez que introdujo a la educación algunos métodos utilizados con niños con deficiencias y creó

materiales aptos para niños "normales". (Monroy, A. y Palacios, C., 1989)<sup>3</sup>

Algunos otros luchadores por promover otro tipo de escuela fueron: León Tolstoi, Adolfo Feriari, Ovidio Decroly, Jhon Dewey, Anton Makarenko, Celestín Freinet, etc.

Otra corriente que comenzó en los años cuarenta proviene de la Psicología Clínica, como una aplicación a la tarea educativa de la Psicología Humanista. Esta opción nace de la idea de que si, en la terapia es posible confiar en la capacidad del cliente (o paciente) para manejar su situación constructivamente y la finalidad del terapeuta es liberar esta capacidad, entonces ¿por qué no aplicar esta hipótesis y este método a la enseñanza?

"Si la creación de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es la base más eficaz para facilitar el aprendizaje denominado terapia. ¿Por qué no puede ser la base del aprendizaje denominado educación?"<sup>4</sup>

Los cambios y repercusiones sociales y educativas provocaron enfoques teóricos diferentes que cuestionaron hacia dónde y cómo se debe dirigir la educación y enseñanza además de los elementos que se deben considerar para llevar a cabo dichas acciones; lo anterior será tratado con mayor amplitud de acuerdo con la relevancia que tenga para el tema de esta investigación en el siguiente apartado.

<sup>3</sup> Sin embargo esto se olvida cuando el niño ingresa a "comenzar su verdadera educación" o no es cierto que, en general se considera que en el nivel preescolar solo se va a jugar" y no como la antesala del ingreso a la institución escolar, restringiendo esta del nivel primario (que es formal, básica y obligatoria) al aplicar dicho término se da lugar a una contradicción, pues se habla de una "educación escolarizada" que tiene lugar antes del ingreso a la escuela lo cual no pone en claro si es o no escolar. Landau, (1987) "El vivir creativo". Teoría y práctica de la creatividad

<sup>4</sup> Rogers C. (1966) "Psicoterapia centrada en el cliente" pag.329

## 1.2 EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL HOMBRE

Es una obligación permanente de los educadores que quieren realmente transformar su práctica educativa, examinarla rigurosamente para detectar como a través de esta se promueve la identificación con valores dominantes en su sociedad y como se utiliza el mecanismo de la represión para inhibir la toma de consciencia en profesores y alumnos con roles autoritarios y dogmáticos que los hacen sujetos menos libres.

Esta tarea de reflexión y análisis es lenta y difícil, pero constituye una vía importante para que profesores y alumnos rompan con roles que han asumido inconscientemente y que impiden la realización personal que implique el crecimiento en la búsqueda de la libertad. Así lo menciona Pain (1984) cuando explica:

"Las contradicciones del sistema, aún cuando son percibidas por los sujetos más afectados, producen activaciones emotivas que conducen a la toma de conciencia de la injusticia y contradicción del sistema, proceso de alienación que un sistema social impone. Cuando esta disposición a cambiar y luchar en contra de lo establecido es asumida por grupos empílicos en lugar de la fractura, determinan su concientización creciente, de ahí surgen modalidades que transforman el proceso educativo."<sup>5</sup>

Innumerables son los autores que se han dedicado a tratar el tema de la importancia de los aspectos ideológicos implícitos en la educación, concepción de aprendizaje y enseñanza; los nombres comienzan con Platón, Aristóteles y continúan a nuestros días con Bateson, Wigenstein, etc.

Sus trabajos han adoptado posiciones teóricas diversas, considerando el sistema educativo escolarizado como:

---

<sup>5</sup> Pain S. (1984) "Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje" pags.19-20

1) un mecanismo a través del cual las relaciones de fuerza entre las clases sociales se transmiten y reproducen.

2) un aparato ideológico del estado que contribuye a mantener el status quo de la sociedad y;

3) un sitio privilegiado en donde se pueden crear las condiciones en las que la cultura popular y erudita se unan y fecunden mutuamente.

En este sentido Spoligman<sup>4</sup> plantea que:

"Toda concepción de la producción de conocimientos y de sus formas específicas e institucionalizadas de apropiación se han filtrado a nivel ideológico en las distintas áreas y niveles de educación impregnando un tipo de discurso pedagógico, una forma de entender el aprendizaje y los mecanismos que lo configuran"

Por ejemplo en las condiciones tradicionales de aprendizaje se insiste en la "aprehensión" de la realidad, en esta frase se pueden observar varias connotaciones, la realidad esta ahí, inmutable, estática, establecida; el conocimiento de estudio es una fracción de esa realidad que se aborda para extraerle su esencia y es en eso en lo que radica la significancia del conocimiento.

Es por esta razón que se debe dar un cambio desde el interior de la práctica educativa sin dejar de lado los aspectos ideológicos que conllevan a un discurso diferente en la enseñanza para el aprendizaje.

La escuela tiene posibilidades de cambiar su papel fatal de reproductor (Bourdieu y Passeron 1970; Althusser, 1976; Snyders, 1976) pero no puede dejar de lado su relación con la sociedad. Esto lleva a pensar que la escuela forma parte de un proyecto más grande que engloba la concepción del hombre y de la propia sociedad.

Como se observa, todos los conceptos como: educación, profesor, alumno, escuela y el mismo hombre están determinados por, los aspectos de tipo ideológico en

<sup>4</sup> cit en Perez J. Y Otros (1987) "Fundamentos de la didáctica" pags. 25-29

la educación; de estos depende la manera de enfocar el aprendizaje, la forma de estudiarlo y comprenderlo. De ahí el retomar las siguientes clasificaciones, de entre otras, pues son las de mayor interés para esta investigación.

Kohlberg (1973), describe que en la cultura occidental existen tres corrientes en el desarrollo de la ideología educativa:

1. *Romanticismo*. Comienza con Rosseau (1712-1778), siendo Freud (1856-1939) y Gessell (1880-1961), seguidores de esta corriente la cual sostiene que el aspecto más importante del desarrollo es lo que el niño tiene adentro y por lo tanto el ambiente pedagógico debe ser lo suficientemente permisivo para posibilitar que afloren las habilidades y virtudes sociales internas y ponen bajo control el aspecto interno indeseable. El romanticismo define las metáforas de salud y crecimiento igualando el desarrollo físico con la salud corporal y el desarrollo óptimo con la salud mental.

2. *Transmisión cultural*. Los educadores tradicionales consideran que su tarea fundamental es la de transmisión de conjuntos de información y las reglas o valores de las generaciones viejas y las nuevas para mantener la cultura dada. Algunas variaciones de esta corriente están representadas por la tecnología educativa y la Modificación Conductual. Al igual que la educación tradicional, estos enfoques consideran que el conocimiento y los valores de la cultura son: internalizados por el niño a través de la imitación de modelos de conducta de los adultos o a través de instrucción explícita o de castigos o reforzamientos. Por lo tanto esta corriente se valora en el educador como un cuerpo de conocimientos y reglas naturalmente heredadas.

3. *Progresivismo*. Uno de sus principales representantes es Jhon Dewey (1859-1952). Sostiene que la educación debe fomentar la interacción natural del niño con una sociedad o ambiente. A diferencia del Romanticismo define el desarrollo como: una progresión a través de una secuencia de etapas que llevan un orden determinado. La meta educativa es la adquisición eventual de un nivel o etapa de desarrollo en la edad adulta se requiere entonces un ambiente educativo que asimile el desarrollo a través de la presentación de problemas o

conflictos genuinos pero con solución. Piaget (1896-1980) y Dewey consideran que el pensamiento maduro emerge a través de un proceso de desarrollo que no depende de la maduración biológica ni del aprendizaje directo sino de la organización de estructuras psicológicas resultante de interacciones entre el organismo y el medio ambiente; según esto el desarrollo cognoscitivo depende de la experiencia.

Para Claxton (1987) otra clasificación de la ideología educativa esta basada en la concepción que se tiene de aprendizaje en donde existen 4 corrientes principalmente:

A) Existen las teorías del aprendizaje cognitivas que se desarrollaron a partir del interés experimental por el modo de recordar de los adultos. Esta corriente nació con Ebbinghaus en el siglo pasado y estuvo vigentes hasta finales de los setenta, cuando sus modelos "asociativos" y de "procesamiento de información" se ampliaron para explicar tipos de aprendizaje más complicados como, solución de problemas y comprensión de lenguaje.

B) Se encuentran las teorías del aprendizaje conductistas que nacieron como un intento de predecir y explicar el comportamiento animal en situaciones sensibles como apretar una palanca para obtener comida. Estos principios se fueron generalizando a problemas como: desarrollo de habilidades físicas y el papel de recompensa y castigo en la educación infantil.

C) Otra es la que se ocupa del desarrollo de la personalidad individual y social, se originó en los años cuarenta interesándose por el modo en que las actitudes se formaban y cambiaban, explicando las diferencias individuales en el modo de aprender, relacionarse y comprender el mundo.

D) Por último en los años cuarenta y cincuenta nacieron las teorías del aprendizaje humanísticas, como un intento de explicar como, cambiaban los sentimientos y la capacidad de sentir, por medio de distintas experiencias, de asesoramiento de grupo o individuales.

Teniendo en cuenta las observaciones de sus objetivos iniciales, estos cuatro enfoques estaban destinados a ir por caminos diferentes. Las Teorías Cognitivas se ocuparon del campo de las palabras, la

lógica y el lenguaje, el razonamiento y el conocimiento y llegaron a ser prominentes en el campo de la educación, considerando el papel de profesor como instructor y comunicador de hechos y argumentos. Se podría decir que son Teorías acerca de la cabeza.

Las teorías Conductistas prestaban poca o ninguna atención al intelecto y se preocupaban por los cambios de aptitud física que se producía fuera del pensamiento consciente. El símbolo de estas teorías podrían ser las manos. El profesor es un entrenador.

A las teorías sociales y de la personalidad le conciernen los problemas del corazón en el sentido que se centran en las opiniones, creencias, actitudes, juicios de la persona sobre si mismas y sobre los demás. Al profesor se le considera un modelo, un ejemplo del que se desprende cierto estilo personal y que no enseña directamente, pero que puede que los alumnos aprendan.

Como puede verse estas teorías oscilan entre el racionalismo y la pura emoción, siendo esta última el campo fundamental de las teorías humanísticas puesto que sólo en esta corriente se ha estudiado el papel de la consciencia del aprendizaje y la naturaleza de la experiencia consciente e inconsciente, especialmente de los sentimientos, su tema principal.

Poco a poco las teorías han ido confluyendo pero en lo fundamental difieren bastante esto precisamente al tipo de ideología que corresponde a cada una. Puesto que la actitud de los investigadores es la de no tener en cuenta que las teorías tienen focos y puntos de conveniencia y a veces dan por sentado que las ideas son aplicables a todo el campo del aprendizaje, sin considerar que el ser humano es un todo que actúa, piensa, cree, alguien confuso que necesita apoyo emocional y que; el aprendizaje es un concepto grande, extraño y con muchas facetas como para

plantear que un solo modelo es el "mejor" ya que limitándose, no se logra una visión integral.

Al ser éste tipo de aspectos ideológicos los que determinan la práctica profesional, este debería tener una visión clara de lo que espera y desea de la educación para reflexionar sobre la posición ideológica que adoptará y que se manifestará en su quehacer profesional y en sus acciones cotidianas.

Se propone un humanismo que se basa en la creencia crítica de que los hombres pueden hacer y rehacer las cosas, que pueden transformar el mundo, transformándose, así mismos; haciendo de la educación un diálogo.

¿Se trata de orientar la educación hacia otra parte?

¿Contribuir a la construcción de una nueva sociedad?

¿Formar nuevas generaciones para las condiciones de vida actual?

Las respuestas no se pueden encontrar fácilmente pero la misma búsqueda de ellas puede ayudar a esclarecer el sentido de la intervención de los profesionales en la Educación.

Se considera que es importante que la ideología educativa reconozca las necesidades sociales pero, también debe buscar espacios en las que las necesidades individuales, como la creatividad, puedan ser expresadas y aceptadas. Esta postura se fundamentará con amplitud en el siguiente punto.

### 1.3 HACIA UNA EDUCACIÓN CREATIVA

El problema de la relación que existe entre creatividad y educación cobra actualidad, los genios de antaño desaparecen, y hoy en día, es una idea generalizada de que todos los seres humanos pueden crear algo; claro está, en diferentes niveles y con variado alcance.

Algunos autores han definido el término creatividad de la siguiente manera:

Guilford (1959), considera a la creatividad como una función cognoscitiva que debe ser distinguida de la inteligencia. La creatividad no es una función unitaria, sino que está integrada por varios factores o habilidades. El intelecto puede ser dividido en memoria y pensamiento. En la creatividad es el pensamiento el que cuenta; a su vez éste puede ser dividido en cognición, producción y evaluación. La producción es el factor más importante para la creatividad pero esta producción puede manifestarse como pensamiento divergente o convergente. El pensamiento divergente es el ingrediente principal de la creatividad. Es una forma de pensamiento que rompe con las tradicionales para solucionar problemas y mediante su uso se encuentran soluciones poco comunes. Las características más importantes para el pensamiento divergente son: la fluidez, la flexibilidad, y la originalidad.

Taylor (1972), luego de examinar decenas de definiciones determinó que para comprenderlas mejor es necesario distinguir cinco niveles de creatividad, o sea, formas de manifestación de la conducta creadora.

- Nivel expresivo. Se relaciona con el descubrimiento de nuevas formas para expresar sentimientos.

- Nivel productivo. En él se encuentra una mayor dosis de invención y capacidad para descubrir nuevas realidades, además exige flexibilidad perceptiva a fin de poder detectar nuevas relaciones y es válido tanto en el campo de la ciencia como en el arte.

- Nivel innovador. Se modifican los principios básicos que fundamentan el sistema al cual pertenece el objeto creado; en él interviene la originalidad; es el nivel que diferencia al artista del mero hacedor de arte.

- Nivel emergente. Es el del máximo poder y se da con menos frecuencia; presupone la creación de principios nuevos y no solo la modificación de los antiguos; es el que define al talento y al genio.

Torrance (1977), expresa que la creatividad es un proceso que vuelve sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis o modificarlas si es necesarios y comunicar los resultados.

Rogers (1969), define a la creatividad como la aparición de un producto relativo a lo nuevo que surge de la unicidad de un individuo por un lado, y de los materiales, eventos, gentes o circunstancias de su vida por el otro.

Lowenfeld y Brittain (1980), creatividad es un instinto que todo lo posee, es la habilidad de explorar e investigar, es una de las pulsaciones básicas sin la cual el hombre no puede existir.

Rodríguez (1991), menciona que la creatividad es el proceso de presentar un problema a la mente con claridad y luego originar o inventar una idea, concepto, noción, o esquema según líneas nuevas no convencionales.

Se pueden encuadrar las definiciones existentes en cuatro categorías, que ilustran respecto de:

1) La persona que crea, destacando los aspectos de su temperamento, los rasgos, valores y actitudes emocionales.

2) El proceso creador, destacando el proceso creativo, las motivaciones y la percepción.

3) El producto creador, analizando las invenciones, las obras artísticas o descubrimientos científicos educativos.

4) Las influencias ambientales o sea los condicionamientos sociales y culturales.

Así el término de "creatividad" para esta investigación se puede referir a:

1) Un individuo que presenta ciertas características y actitudes que lo llevan a crear.

2) Al conjunto de operaciones que ejecuta al producir un objeto.

3) Al resultado mismo de la conducta creadora.

Se considera además, que el proceso creativo es analizable y que moviliza siempre los mismos mecanismos, cualquiera que sea el objeto de búsqueda creativa, técnica, científica o estética ; que los procesos de creación son análogos en los individuos y grupos. (Gordon, 1977)

Los comportamientos creativos dependen en un nivel primario de diferentes condiciones: semánticas y cognitivas así como del material empleado, representaciones, símbolos, normas de producción etc. Se caracterizan también por la utilización de mecanismos intelectuales específicos, como la metáfora, la fantasía, el movimiento corporal, y diversos materiales.

Toda innovación se inscribe necesariamente en una trama social e histórica que le confiere significación.

En este sentido, la creación jamás será un evento aislado, autónomo y radical, se manifiesta por un efecto contextual, es por esto que todo individuo puede desarrollar su creatividad. (Rouquette, 1977)

Pero si la creatividad es un atributo universal, ¿Cómo explicar las diferencias tan notables que existen entre las personas en este aspecto?

"Sabemos que todos tienen la capacidad de crear y que el deseo universal de crear está presente en todos los individuos, todas las criaturas son originales ante su percepción de la vida y sus fantasías. La variación depende de las oportunidades que tengan para expresarlas."

Anderson (1959), captó con realismo este hecho atribuyendo la pérdida de creatividad en los adultos a la educación.

Las culturas que educan a sus niños de modo abierto y libre para asumir los desafíos del entorno y plantearse esas cuestiones los educa para el pensamiento divergente y las que se orientan por el proceso y no por el producto son las que consiguen personalidades más creativas. (Mead, 1961)

Lo decisivo no es la dotación personal sino las experiencias durante el proceso. Recordando que un pueblo creativo es una nación que encuentra soluciones viables para subsistir.

La sociedad actual empieza a movilizarse en este sentido, exigiendo mayor independencia y auto-organización a nivel regional y escolar. La libertad en el ámbito educativo, bien orientada puede desembocar en una mayor estimulación de la creatividad; la sociedad reclama mayor iniciativa y descongestión educativa, consecuentemente, promete mayores posibilidades para una educación creativa. (Ariel, 1990)

La importancia del medio escolar se desprende de su influencia en nuestras capacidades, actitudes y

---

<sup>7</sup> Arnold F. Cit. En Novaes (1973a) "Psicología de la aptitud creadora" págs. 14-15

personalidad en unas edades en las que se está abierto a todo, sin prejuicios ni reserva, en él se tienen múltiples vivencias respecto a experiencias personales y sociales.

De esta manera, para algunos autores una persona es creativa en la medida en que realice sus potencialidades como ser humano. (Rogers, 1969; Maslow, 1982; Torrance, 1977 y Rodríguez, 1991)

Hay dos sentidos en el enfoque teórico, uno ligado a la conducta creativa que se caracteriza por la intuición, la espontaneidad y los productos creativos y otro, que es más amplio que el anterior, el cual se refiere a la tendencia del individuo hacia la autorrealización, actualización, integración, reforzando el concepto de enriquecimiento y perfeccionamiento personal y la capacidad del individuo para efectuar modificaciones y aprendizajes nuevos ya que la variación de las percepciones lo llevará a nuevas formas de adaptación al medio. (De llano, 1984)

Basándose en estos razonamientos, Rogers (1970, 1973), analizó las implicaciones de los descubrimientos y de las nuevas formaciones de la Teoría Centrada en la Persona, en el desarrollo de los grupos a través de la comunicación interpersonal, en las relaciones del matrimonio y en el inmenso campo de la educación.

Rogers (1989), reforzó la tesis de la autorrealización motivada por la urgencia que experimenta el individuo de realizarse o sea de expresar y activar todas las capacidades del organismo dado que esa activación refuerza el propio organismo y el yo. Destaca aspectos importantes como; la apertura hacia diversas experiencias, la capacidad para responder al medio, la evaluación interna y la capacidad de explorar el medio y manipular elementos y conceptos; esto hace que el individuo experimente placer por la actividad intelectual.

Maslow en 1982, sostiene que la función de la educación, la "meta humana", es la "autorrealización" de una persona; el desarrollo hasta la altura más elevada que la especie humana pueda alcanzar o que el individuo particular puede realizar. En una forma menos técnica es ayudar a la persona a que sea lo mejor de lo que es capaz.

Rodríguez (1991), las actividades creativas de investigar; organizar, producir y comunicar constituyen la mejor vía para la seguridad personal y el auto-gobierno de los educadores. Para captar las cosas con exactitud, hay que hacerse sensible a los detalles.

Allport (1961), menciona que la apertura a la experiencia del vivir existencialmente con ausencia de rigidez en un proceso continuo de resolución flexible, en un proceso personal de renovación fluyente y cambiante de la organización del yo y de la personalidad; el experimentarse a sí mismo como digno de confianza, al aceptar las fallas y hacer lo que se cree correcto, son requisitos para que la persona se autorrealice.

Si se espera que se formen seres humanos intelectual, social y emocionalmente capacitados se debe tomar otro enfoque, fines y metodología, a demás de renovar la forma de comunicación entre alumnos y maestros en un ambiente que facilite la identidad personal creadora.

Este otro enfoque podría ser el Taller Vivencial que al aplicarlo en las aulas, estimula la integración de las experiencias tanto intelectuales, emocionales y sociales en el individuo; tiene como meta promover el crecimiento personal y facilitar el aprendizaje integral. Que el estudiante aprenda a aprender y a vivir en un continuo cambio, que se percate de que, el conocimiento no es algo seguro, eterno e inmutable sino un proceso de constante búsqueda. La creación de una atmósfera tal que libere la

curiosidad innata del estudiante y sus deseos de aprender un clima abierto hacia la exploración de nuevas experiencias que respondan a los intereses de los alumnos. (Moreno, 1979; De León, 1993)

Stanford (1981), menciona que los objetivos y las prácticas educativas han de basarse en tres habilidades principales que el hombre debe poseer.

**Primero**, el hombre debe aprender a vivir con los demás de un modo humano, es decir, el hombre debe ser humano. La más básica de todas las oportunidades es el derecho a crecer y desenvolverse como ser humano, que se ha involucrado profundamente en el amor a los demás, puesto que la salud e identidad de una persona comprenden la significación de sus interrelaciones. Una persona humana no es únicamente la que está interesada en su prójimo y es amable con él, sino la que además esta involucrada en incrementar el bienestar de su prójimo y que coloca dicho bienestar al nivel del suyo propio. No considera su implicación con otros, como un sacrificio, sino que deriva satisfacción de su contribución a la prosperidad de los demás.

**Segundo**, el hombre tiene que adquirir las habilidades necesarias para llevar una vida afectiva. Esta afectividad consiste en las habilidades para identificar y satisfacer las propias necesidades personales hasta donde sea posible, dentro del propio ambiente. La persona eficiente es aquella que se las arregla consigo mismo y con su ambiente de manera satisfactoria para sí y que exhibe un mínimo de conductas autoderrotistas.

**Tercero**, el hombre debe aprender a vivir en su mundo físico en tal forma que el beneficio sea mutuo. El impacto del hombre sobre su ambiente se ha incrementado drásticamente a causa de la multiplicación de sus números. Adquiriendo además el poder para hacer que la tierra sea

inhabitable en un concepto de vida "normal" e igualmente para trasformarla en un paraíso. De tal forma, que si el hombre no aprende a vivir de un modo mutuamente beneficioso cesará de vivir por completo.

Esta modalidad al estar comprometida con toda la persona corresponde al modelo de la educación moderna, la cual:

- Se interesa por su desarrollo global como ser humano, por su crecimiento y autorrealización. Esta centrada en el proceso de aprendizaje significativo y no en el de enseñanza. Lo que importa es como facilitar el aprendizaje significativo del alumno y qué hay que enseñarle. (Moreno, 1979)

- El aprendizaje consiste en obtener o volver a obtener resultados deseables, ajustando y reajustando lo que ya se sabe, e incluso, a veces modificando diametralmente opuesto, a lo aprendido.

- El aprendizaje depende de las prioridades del que aprende, es decir, cuando el estado emocional lo permite, puesto que la percepción y la acción siempre cambian al mismo tiempo. (Borthwier, 1982)

- El ajuste del aprendizaje puede producirse sin que se sea totalmente consciente de ello. No es que no sea necesaria la consciencia sino que a veces ésta obstaculiza el aprendizaje en vez de apoyarlo. Sin embargo siempre se requiere cierto grado de consciencia de lo que está pasando (sino existe percepción, no puede haber acción). (Claxton, 1987)

- Puesto que cada uno es sujeto de su propia educación todos aprenden de todos, nadie educa a nadie, lo más que alguien puede hacer es facilitar el aprendizaje. Considera que la naturaleza del ser humano es constructiva y digna de confianza cuando funciona libremente y en un ambiente adecuado, por esto tiene una actitud diferente para con su proceso de aprendizaje.

Como el modelo de las personas está vinculado a sus experiencias y vivencias los alumnos deben ejercitar, practicar y familiarizarse con las nuevas alternativas cuyo objetivo primordial es instaurar algunos aspectos

olvidados de la experiencia del alumno, de tal manera que sea congruente con lo que hace, piensa y siente.

Uno de los elementos más importantes para el logro de los fines establecidos en este modelo, es el grupo; al ser considerado como un recurso escolar preponderante en donde la convivencia de varias personas con diferentes experiencias y fines similares, propician que el proceso de enseñar y aprender sea vivido intensamente por el individuo, creándose un clima facilitador para este proceso. (Sikora, 1979)

El clima de estos grupos en el aula son el marco de acción de la educación no tradicional, un lugar en donde las personas puedan autorrealizarse y la creatividad pueda florecer en cada individuo de acuerdo a su proceso personal a través de las técnicas del taller vivencial; "una estrategia de la enseñanza creativa".

Ya que el taller vivencial enfoca el aprendizaje desde un punto de vista integral, cubre exigencias sociales que la educación actual no logra satisfacer, pues ha olvidado los procesos subjetivos, mediante los cuales las personas también aprenden.

En particular se quiere dejar en claro que no se ha tomado "el enfoque correcto", ni lo único en los métodos de enseñanza. Se quiere tan solo presentar un conjunto de instrumentos que están implícitos en las acciones del aprendizaje de modo que, los estudiantes puedan iniciar o continuar el proceso interminable de enriquecer y acrecentar sus destrezas para utilizar sus experiencias de tal manera que puedan llegar a cambiar su actitud ante la vida, disfrutándola plenamente como persona autorrealizada.

#### **1.4 ENSEÑANZA CREATIVA**

La educación que se ha recibido hasta ahora resalta sólo el intelecto dirigido como única herramienta relevante para solucionar problemas, provocando a las personas el deseo de no sentir sus percepciones físicas y emocionales que las protejan de este medio que les impide vivir plenamente. (Fast, 1988)

El ser humano aprende a través de toda su realidad existencial, aprende con todo su ser, organismo y mente, pues no hay aprendizaje puramente motor, emotivo o intelectual. Solo se le separa para su estudio; Nerici (1985), propone la división siguiente:

##### **Campo motor:**

Puede ser:

a) Integración estructural. Son las sensaciones y percepciones físicas que permiten integrar y estructurar la imagen "yo-cuerpo" puesto que el yo es mental y corporal a la vez, así la experiencia del cuerpo es la experiencia del sí mismo, igual que el pensamiento, la imaginación y las ideas. (Kepner, 1992)

b) Comportamiento no verbal. Son los movimientos reflexivos, o no de una parte o la totalidad del cuerpo de una persona, la cual emplea para comunicar un mensaje emocional al mundo exterior; para comprenderlo se debe tomar en cuenta, las diferencias culturales y ambientales puesto que es la forma en como se aprenden. (Fast, 1988)

##### **Campo intelectual:**

Puede ser:

a) Dirigido. Sigue las leyes de la lógica y del lenguaje objetivo definido, cerebral, lógico, analítico; es decir el lenguaje de la razón, de la ciencia, de la interpretación y explicación.

b) No dirigido. Se funda en los sueños, fantasías, las vivencias del mundo interior y en las cosas similares, usa el lenguaje de la metáfora y de la imagen. (Watzlawick, 1989)

**Campo Afectivo:**

Puede ser:

a) Apreciación. Tiende a capacitar al individuo para sentir y apreciar la naturaleza así como, las diversas formas de expresión del hombre.

b) Actitudes, ideales. Es también emotivo y procura alcanzar posiciones definidas que orientan el comportamiento. Las actitudes representan una inclinación emocional o afectiva para reaccionar frente a circunstancias presentes. Los ideales representan formas de comportamiento que deben ser alcanzadas, puntos de convergencias de todos los esfuerzos del individuo.

c) Volitiva. Es la que se refiere al dominio de la voluntad de modo en que no se convierta en un manojito de impulsos egoístas, tiende a posibilitar el mantenimiento de una conducta de firmeza a no ser explotado por sus semejantes. (Nerici, 1985)

El funcionamiento pleno y adaptativo depende en gran medida de que todos los campos anteriores estén disponibles al individuo para cumplir con los requisitos cambiantes del entorno, esto es llamado aprendizaje integral.

El aprendizaje del mundo se vincula directamente con las experiencias que se tengan de éste, experiencias que permiten actuar y adaptarse al medio ambiente. El medio que se cree del mundo depende de la experiencia, modo de percibirlo, y de las posibilidades de acción, el modelo que se crea el individuo para guiarse en su "realidad" se basa en su experiencia la cual tiene tres limitaciones: neurológicas, individuales y sociales; por lo que no

existen dos seres humanos con una visión del mundo idéntica. (Watzlawick y Weakland, 1991)

Existen distintos modos de conciencia y de conocimiento del cerebro humano, así como la importancia de su interrelación dinámica para lograr aprendizajes que, por ser significativos para la persona que aprende, promuevan el desarrollo integral del individuo.

En primer término se mencionan las maneras en que el ser humano percibe y conoce al mundo que lo rodea:

- a) *Cognitiva o intelectual*, involucra la acción del hemisferio cerebral izquierdo;
- b) *Intuitiva o creativa*, corresponde a las funciones del hemisferio derecho;
- c) *Integral o significativa*, abarca a la totalidad de la persona al unir y armonizar la acción de ambos hemisferios cerebrales.

A su vez estas formas de percibir al mundo refieren distintos tipos de adquisición de conocimientos:

- a) Acumulación de datos, hechos y conceptos en el intelecto;
- b) Experiencia intuitiva y espontánea, que capta las esencias;
- c) Asimilación e integración de contenidos y experiencias, al organismo integral contemplado como una unidad bio-psico-social-espiritual.

En el primer inciso se apuntan a los datos que son de tipo cognitivo y que corresponde al hemisferio izquierdo del cerebro es el responsable de todos los procesos mentales lógicos y lineales, característicos del modo ordinario de la consciencia.

El segundo punto de conocimiento corresponde a la actividad del hemisferio derecho el cual es perceptivo por naturaleza, es semejante a un radar que rastrea continuamente el mundo interior y externo, en busca de observaciones que conduzcan a nuevas hipótesis.

El tercer modo de aprender, que favorece el crecimiento y la integración de las dimensiones humanas no sólo emplea uno de los dos cerebros sino que estos se unen por medio del cuerpo calloso. (González, 1991)

La integración de estos dos modos de conocimiento son indispensables para llegar a la autorrealización. Los hemisferios son como las dos caras de una moneda: distintas, opuestas, pero sin las cuales la moneda no puede existir. Lamentablemente a pesar de los descubrimientos adquiridos de cómo actúa el cerebro humano han dejado de manifiesto que existen dos tipos de pensamiento y que uno no es superior a el otro, sin embargo el sistema de enseñanza actúa como si sólo existiera uno.

En las aulas de enseñanza, se espera que los alumnos asimilen la mayor parte de la información a partir de libros y explicaciones de los profesores. Trabajan casi exclusivamente con palabras y números, en un mundo de símbolos y abstracciones. En estas aulas un hemisferio (izquierdo) resulta muy útil y otro casi nada. A los alumnos poco eficientes en aptitudes verbales se les exige aprender de un modo que les resulta innecesariamente difícil y no les es posible funcionar con todo su potencial. Puesto que el hemisferio derecho es importante para el desarrollo en la solución de problemas y la creatividad, su omisión implica una grave pérdida. (Vázquez, 1979)

Con esto no se quiere decir que se haga a un lado libros y conferencias sino que se equilibre con otras técnicas más apropiadas al hemisferio derecho, como pueden ser la metáfora, los mándalas, las historietas, los cuentos, el dibujo expresivo, la fantasía, el aprendizaje multisensorial, la percepción cinestésica, etc.

Obviamente esto le exige más al profesor, pues emplea nuevas técnicas, pero también le ofrece mucho más al alumno. Al presentar una misma información de diversas formas y permitirle aprender de modo que le resulte más eficiente, al mismo tiempo que lo expone a diversas técnicas de pensamiento. De hecho puesto que se mejora la comprensión y la motivación el profesor pasa menos tiempo revisando y repitiendo, disponiendo de más tiempo para actividades que resulten estimulantes y agradables. (Verlee, 1986 )

Muchos educadores comprueban que una ramificación de su investigación de la enseñanza del hemisferio derecho es la expansión de sus propias capacidades e intereses. Lo que comienza con un afán por desarrollar capacidades propias olvidadas por la educación pues no solo son técnicas de enseñanza sino elementos básicos de un ser humano, que logran una "realidad" más completa pues se tienen más posibilidades de experiencias. (Wagner, 1992)

El aprendizaje del ser humano abierto a su experiencia y crecientemente satisfecho con ella, es siempre nuevo y nunca termina, por que genera más riesgos, incertidumbre, vividos con estima propia, son los estímulos más poderosos del único ser creativo que es el hombre. (Lafarga y Gómez, 1992)

Todo individuo vive en un mundo cambiante de experiencias del cual es el centro. Este mundo es un campo fenoménico o experiencial que el individuo percibe consciente o inconscientemente.

Según Rogers (1978a) la persona está guiada por su propia percepción de sí mismo y del mundo que le rodea. Entonces la persona se orienta por su propia personalidad continuamente en crecimiento. Solo el individuo puede conocer el sentido genuino y completo, su propio mundo

cambiante de experiencias. Por tanto la conciencia real de ese mundo esta limitada.

El organismo reacciona ante el campo perceptual y actúa para adecuarse a ésta tal como la percibe. Si la percepción cambia la reacción se modifica.

De acuerdo con Rogers (1989), el organismo funciona como una totalidad organizada en su campo de experiencias. El cambio de una de sus partes afecta y produce cambios en otra, por ejemplo, un cambio fisiológico afecta la psique y viceversa.

El punto central es que, si al modelo de experiencias de un ser humano le faltan partes, es un modelo pobre que tiene menos posibilidades de acción. A medida que se recuperan las partes faltantes comienza el proceso de cambio que le permite a la persona una mejor adaptación y maduración. (Perls, 1990)

Al dejar que el "aprendizaje de la vida" aterrice en la conciencia de los alumnos y se introduzca en ellos, podrán sentir y no solo saber de ella. La enseñanza es mucho más que el impartir conocimientos, es incluso intencionalmente o no la comunicación de los sentimientos en las relaciones humanas, la idea del conocimiento de uno mismo, de su valer y competencia; en general de como toma en mano la propia vida. Consiste en proporcionar relaciones y condiciones ambientales que faciliten una diferenciación de las percepciones personales y una integración de los nuevos datos en esas percepciones. (Nicoll, 1989)

El comportamiento de la persona se vuelve más afectivo a medida que sus percepciones se hacen más detalladas y abarquen más relaciones. La afectividad personal, por consiguiente es un producto de las percepciones personales y la educación para la afectividad humana se convierte así en un proceso que proporciona las

condiciones bajo las cuales se puedan desarrollar percepciones más adecuadas. (Naranjo, 1991)

Las experiencias grupales son el medio para lograr que el individuo se realice integralmente, por la diversidad de experiencias que se viven y comparten. En el aprendizaje grupal entran en juego el contenido cultural y la emoción para obtener la producción de nuevas situaciones, tareas, soluciones es en suma el marco ideal para el "cultivo" de las actitudes creativas. Dentro del taller vivencial el grupo, profesor y alumnos asumen la tarea de elaborar el proceso de un aprendizaje realmente significativo, el cual genera cambios de actitud en ambas partes, ya que les posibilita aprender de la experiencia perfeccionando así su "mapa" de la realidad confrontándola con esta. En la práctica el taller vivencial promueve el interjuego permanente del grupo; se juega mientras se aprende, se aprende mientras se enseña.

### **1.5 ACTITUDES CREATIVAS**

La actitud no es una conducta propiamente dicha sino una preparación para actuar, una disposición dirigida hacia uno mismo, los demás, los objetos y las instituciones. En este caso la disposición para actuar es vista como una inclinación emocional o afectiva de preferencia o gusto además de una disposición valorativa o apreciativa con respecto a un deber o valor. (Medaura y Monfarrell, 1991)

Al definir la actitud como algo adquirido, como una habilidad se reconoce que se nace con unas disposiciones que pueden favorecer la posesión de unas actitudes si se cultivan, o puede darse el caso de que estas posibilidades o potencialidades se malogren por falta de estímulo o de medio; es decir las actitudes se aprenden, adquieren, acrecientan y pueden perderse. (Colado, 1996)

Al sustituir la pasividad, disciplina, se debe implementar en la escuela nuevas actitudes que la hagan más atrayente y con más poder convocador, actitudes como: enseñar a observar, con lo que se ganaría mucho tiempo, el desarrollo de la imaginación, la sociabilidad, la experimentación y la creatividad entre otras.

En creatividad, lo que se busca en última instancia es una actitud, una actitud que de frutos y que se manifieste, venciendo todos los obstáculos que la sociedad impone y que se puede lograr a través de experiencias realmente significativas.

Así pues aun cuando en varias etapas del proceso creativo se ponen en juego diferentes tipos de habilidades intelectuales, para la creación, son esenciales las actitudes, pues precipitan el deseo de conocer y construir algo a partir de otras ideas, siendo sensible a los problemas cotidianos, así como de expresar su punto de

vista con respecto a un tema y ser originales. (Beaut, 1980)

Es por esto que autores como Torrance (1977) o Guilford (1968), afirman que la creatividad en (un sentido limitado) son las actitudes; es decir, características de los individuos creativos como: fluidez, flexibilidad, originalidad y pensamiento divergente. A la vez que relacionan el proceso de estos factores como variables aisladas.

Las capacidades creadoras, sus actitudes y conductas dependerán de la riqueza de la experiencia del individuo en las diferentes áreas y de que tan complejas sean.

Quando el conocimiento es imperfecto o superficial, difícilmente se dará una afectividad intensa y menos una inclinación fuerte. El conocimiento es condición para que surja una actitud. Si el conocimiento va asociado a un sentimiento agradable o desagradable motivará una actitud que estará en función de la intensidad del sentimiento y de la clarividencia del conocimiento. La ignorancia origina también actitudes pero estas son negativas.

No es fácil definir una actitud, pues como se observa es una disposición interna y cuesta encuadrarla en una categoría intelectual ya que también pertenece al ámbito de los sentimientos.

Algunos autores al intentarlo han logrado algunos de los siguientes conceptos:

Thourstone <sup>4</sup>, considera la actitud como una simple disposición que inclina hacia o repele un objeto.

Allport (1961), la define como una disposición psicofísica organizada por la experiencia, que ejerce una influencia directriz y dinámica sobre la conducta del

---

<sup>4</sup> Clt. Em Schmuck y Schmuck (1978) "Hacia una Pedagogía Humanista de la Educación" pág. 90

individuo en relación con todos los objetos y con todas las situaciones con las que está ligada.

Smith \* opina que es una estructura multidimensional hecha de componentes cognitivos, afectivos y connotivos.

Así el término actitud se refiere a:

- Una disposición que permite responder con facilidad ante una situación dada.
- Un estado adquirido a través de la experiencia, que facilita la ejecución de un acto.
- Una habilidad o facilidad, para realizar una actividad determinada.
- Una idea cargada de emotividad que predispone a una clase de acciones o situaciones.
- Tendencia a comportarse de un modo o de otro.

Según Valero (1991), las actitudes son consideradas en función de los siguientes tres componentes correlacionados entre sí:

a) *Cognoscitivos*. El conocimiento es un determinante para la adquisición de una actitud. Cuanto más profundo y perfecto sea el conocimiento que se tiene de una persona u objeto, tanto más adecuada quedará la actitud hacia esa persona u objeto. El elemento cognoscitivo implica entonces, una posición respecto a algo o alguien incluyendo las creencias y prejuicios.

b) *Sentimentales*. El sentimiento nos vincula al objeto y provoca una actitud que puede ser positiva o negativa, como de atracción o repulsión, según sea el objeto agradable o no.

---

\* Cit. Valero (1991) "La escuela que yo quiero "

c) *Dinámicos*. La actitud se manifiesta en la acción. La actitud inclina a actuar de un modo o de otro. Este dinamismo se puede representar esquemáticamente así:  
Estimulo-percepción-afectividad-comportamiento-actitud.

La carencia de cualquiera de los elementos citados desvirtuará la actitud. Un conocimiento profundo con una afectividad débil supone una actitud floja hacia la persona u objeto de que se trate.

Por lo tanto para ser creativo, el hombre debe experimentar la vida de una manera integral, explotando sus propios recursos y capacidades. Cada momento es vital, único y contiene la posibilidad de efectuar una expresión original mientras es necesario que él mismo tenga confianza en sí y en la vida, para vencer las limitaciones impuestas, lo que requiere una búsqueda constante de sí mismo. De esta forma las actitudes hacia la creatividad conducen al sujeto a preservar su sensibilidad ante los problemas del medio ambiente, su individualidad la cual constituye un elemento de capital importancia para el sujeto intra-psíquico dado que la vida con sus imprevisibles y complicadas situaciones pueden llevarlo a adoptar conductas incongruentes, inestables, falsas o alienadas. (Novaes, 1973a)

La creatividad se considera entonces en cuanto a la actitud pues es una potencialidad que poseen todos los individuos y que se expresa con diferencias de tipo cualitativo en cada uno de ellos. (Rodríguez, 1991)

Hasta ahora y de manera general los estudios sobre creatividad y su producto son más frecuentes que los de creatividad y su proceso. Corresponde aquí mencionar los trabajos de Torrance quien en 1962 realizó diversas investigaciones para medir actitudes frente a la creatividad y comprobó que los estudiantes que presentaban

un alto puntaje relacionado con actitudes de tipo creativo desarrollaron ideas más originales y obtuvieron mejores resultados en lectura e interpretación de relatos desde el punto de vista imaginativo y crítico. (Davidson, 1989)

Teóricamente (Dabdoud, 1978) es posible que el individuo tenga actitudes con tendencia a la creatividad sin estar comprometido con actividades de creatividad o productos originales, así como que se pueda comprometer con éxito en actividades que tengan que ver con la creatividad sin estar directamente motivados para hacerlo, en este caso, llevados por diversas circunstancias como pueden ser el lucimiento. En la práctica no obstante según Hollar y Raid<sup>18</sup> las actividades creadoras y la productividad, están generalmente interrelacionadas.

Barron (1963), descubrió que las personas que obtienen altos puntajes en los test de originalidad se caracterizan por la libertad de expresión, incorformismo, cierto exhibicionismo independencia de juicio, superioridad en la fluidez, inteligencia desarrollada, orientación intelectual, autoconfianza, flexibilidad, intereses y amplitud de criterio.

A través de este tests de originalidad se verificó que los individuos productivos creadores tienden a ser más extrovertidos, entusiastas, rápidos e imaginativos; que tienen intereses teóricos e intereses en las asignaturas escolares debido a la novedad de los acontecimientos externos; los que tienen predominio de actitudes hacia la creatividad siempre se están autorrealizando, se expresan bien en su comportamiento externo y encuentran placer en controlar sus experiencias. Por el contrario los que son más productivos son más desordenados y suelen haber tenido una infancia más conflictiva.

---

<sup>18</sup> Cit. Novaes(1973b) " Psicología de la actividad escolar "

Torrance y Khatena (1977), en el Inventario de Percepción Creativa (IPC) considera los siguientes aspectos como indicadores de actitudes creativas:

- Aceptación de autoridad
- Autoconfianza
- Inquisitivo
- Consciente de otros
- Imaginación disciplinada
- Sensibilidad al medio ambiente
- Iniciativa
- Autofortaleza
- Intelectualidad
- Individualidad
- Habilidad artística

Existen otras pruebas que al igual que la anterior miden la creatividad de las cuales se hablará retomando lo anterior en el siguiente apartado.

## **1.6 EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD**

Los psicólogos, maestros, investigadores y quizás otras personas que se desempeñan en el campo educativo deben encarar la difícil situación de encontrar un criterio que mida lo que se llama creatividad, sin embargo los indicadores ideales pocas veces pueden tener un control riguroso pues como ya se mencionó la creatividad es un proceso, es decir; un conjunto de operaciones que se ejecutan al producir un objeto original.

Es por esto que el fenómeno de la creatividad lo entiende cada científico de manera diferente. Así se advierte con toda claridad, por ejemplo, en los atributos que se le asignan: originalidad, nuevo, extraordinario, espontáneo, novedoso, oportuno etc.

Medir la creatividad, no es cosa fácil pues, como se observa está, consta de componentes, cognoscitivos, afectivos, caracterológicos, sociales y técnicos. Con todo, algo se puede hacer y más se logrará cuando se hayan hecho más estudios; adquirido más experiencia y se analicen más observaciones. Tal vez hoy solo se logren aproximaciones, pero estas son necesarias para la promoción de aptitudes y actitudes creativas así como la "comprobación" de diversas técnicas para el desarrollo, de esta potencialidad.

Entre los métodos para detectar la creatividad que se han realizado, son de importancia los tests de creatividad elaborados cuyo mayor auge fue promovido por Guilford desde 1950. Este año marcó un giro en relación con el interés que despertaría la creatividad en el mundo científico; el número de publicaciones dedicados a la materia aumento notablemente durante la siguiente década de modo coherente con el posterior ritmo explosivo de actividad desarrollada desde los años cincuenta.

Indudablemente ejercieron influencia una serie de fuerzas diversas. La Segunda Guerra Mundial exigió realizar varios esfuerzos dirigidos a la innovación, al campo de la investigación y al desarrollo científico que culminó con la invención de la bomba atómica. El advenimiento de la Guerra Fría realizó esfuerzos cada vez más acelerados en una verdadera batalla de intelectos. Se ofrecía un buen precio por los cerebros dotados de inventiva, era el momento para que el psicólogo tratara de indagar el proceso por el cual las personas tienen ideas innovadoras, originales, creativas y cual es el proceso que siguen para realizarlas.

Desde esta época las investigaciones han tenido motivaciones diversas y se han aplicado varios enfoques tratando de solucionar determinados problemas prácticos.

A continuación se revisan las investigaciones que han construido y revisado diversas pruebas de creatividad así como algunas conclusiones al respecto.

Uno de los primeros estudios sobre creatividad se realizó en 1906 elaborado por Terman quién elaboró uno de los primeros tests sobre creatividad utilizándola como un indicador de la inteligencia. (Cerdá, 1977)

Sarnoff Mednick (1962)", fue uno de los investigadores que realizó varios tests de "asociaciones remotas" definió el proceso creativo como "la forma de asociar elementos nuevos dentro de nuevas combinaciones que, mantienen requerimientos especificados de una manera útil". En estos tests, el grado de creatividad en una solución de problema esta de función directa, de que tan remotos sean los elementos de la nueva combinación, obviamente Mednick y sus investigaciones observan a la creatividad como un proceso asociativo siendo su principal

---

<sup>11</sup> Cit. Aguilar y Pérez (1991) "Capacitación en estrategias y rompimiento de bloques para fomentar la creatividad y construcción de una escala de actitud" Tesis U.N.A.M.

hipótesis que la creatividad requiere conocimientos de los elementos asociados en un área determinada (científica, técnica, artística etc.).

Otras investigaciones sobre este tema las han realizado teóricos de la Gestal los cuales ponen énfasis en que la característica estructural de un problema determina esencialmente los procesos de reestructuración que llevan a la solución. Uno de los tests realizados para estas investigaciones ha sido la "Prueba de figuras ocultas" elaborada por el doctor Witkin<sup>12</sup>, sobre el desarrollo perceptual del individuo y sus bases teóricas parten de la denominada dependencia-independencia del campo; fue laborada para medir el nivel perceptivo que suele ser importante en el desarrollo de la creatividad, con su aplicación (como indicador) el investigador sabe si el individuo reestructura un "Gestal" de nuevas maneras a un contexto ya establecido.

Sin embargo este punto de vista fue criticado debido de que es aplicable solo a problemas convergentes, los cuales tiene una o pocas respuestas posibles y no a problemas divergentes, los cuales tienen muchas soluciones posibles.

Otro instrumento es el de Welsh Figure Preference Test el cual se validó con numerosas investigaciones que tienen como resultado que; esta prueba se correlacionara con las apreciaciones del grado de creatividad de los sujetos, y con otras pruebas de temperamento y personalidad, para la medición de la creatividad. (Barron y Welsh, 1952)

Existen otros métodos no paramétricos para identificar la creatividad como son: entrevistas, encuestas o correlaciones con factores de inteligencia

---

<sup>12</sup> Cit. Arenas, (1984) "Elaboración de una prueba de creatividad para estudiantes de diseño industrial" Tesis UNAM

estos generalmente tienen relación con el punto de vista psicodinámico en donde la creatividad:

**"Nace de un conflicto inconsciente y la persona creadora y la neurótica actúan impedidos por las mismas fuerzas difiriendo apenas en la canalización de esa energía del inconsciente"**<sup>13</sup>

Uno de los test más usados con esta orientación es el de las Manchas de tinta de Rorschach el cual tiene medidas poco elaboradas para los métodos de la Psicología experimental en lo que concierne a la teoría del Rorschach es un buen índice de imaginación para utilizar la creatividad constructivamente. Las investigaciones implican principalmente el concepto de que, para que exista creatividad es necesario ser capaz de responder a la experiencia de una forma altamente organizada es decir, que la personalidad individual juega un papel primordial en la relación de capacidad de pensamiento y conducta creativa. Como tal, esta teoría se refiere a la percepción, pensamiento, personalidad y motivación.

Sin embargo muchos resultados han sido descalificados debida a la "baja confiabilidad y validez" en la realización de éstas.

Por otra parte según opinión de muchos autores la creatividad solo puede ser evaluada sobre la base de su producción, su cantidad y su calidad. (Skager, Schultz y Klein, 1966), pero se ha puesto en evidencia que la cantidad y calidad de producción no depende solo de la creatividad sino del individuo y la situación.

Como ya se observa existen múltiples factores en cuanto a la psicometría de la creatividad. Bellak planteo desde 1958 una interrogante ¿No se requiere, que la prueba se efectúe en lugar y situación determinada? si la respuesta es afirmativa el test tendría que aplicarse con variables extrañas poco controlables.

<sup>13</sup> Matusek (1992) "La creatividad" Ed. Herder

Con respecto a esto Wallach y Kogan (1989), encontraron la solución de crear una prueba de ambiente lúdico, conduciendo a los sujetos por medio de instrucciones que "motivan a la motivación".

Como se ve existen innumerables variables extrañas, los indicadores ideales raras veces pueden estar al control del investigador, lo cual desalienta a la construcción de pruebas de creatividad, para compensar este vacío, E. Paul Torrance se ha dedicado a crear baterías de tests que son posiblemente los más conocidos, siendo objeto de minuciosos estudios.

Torrance supone que los tests son validos ya que pudo lograr una alta correlación con otros tests, pruebas proyectivas y encuestas. Además de efectuar sociogramas modificados a alumnos creativos para que entre otros compañeros y ellos mismos evaluaran su creatividad. Los resultados fueron mas altos que de los alumnos que se consideraban poco creativos. Entre las conclusiones más importantes de ésta investigación están, que los maestros y sus juicios de valor acerca de los alumnos creativos frecuentemente divergen de los tests es decir; que los juicios de los maestros no constituyen una medida adecuada para verificar la validez, pero que se debe tener en cuenta que los maestros bajan su apreciación de los alumnos creativos sobre "normas" de la educación tradicional que difieren de los tests de creatividad. (Morales, 1992)

La objetividad se halla limitada por el hecho de que las respuestas y soluciones de los tests difícilmente se comparan con escalas indicadas. A menudo dependen del juicio del observador, si considera la respuesta como original y le asigna muchos puntos, o si parece fantástica, disparatada o absurda. Con relativa frecuencia, hay que valorar casos límites que dejan un

amplio espacio al juicio subjetivo. El "Test de Torrance" se compone de dos formas: una parte verbal y otra figurativa. La parte verbal contiene, por ejemplo, tareas como estas:

1. Mejoramiento de productos. Se muestra al sujeto el dibujo de un juguete de aproximadamente veinte centímetros de largo. El sujeto debe reflexionar acerca de como podría modificarse ese juguete o que innovación debería introducirse para que cause más placer a los niños. Deben anotarse las ideas más sagaces, interesantes e insólitas.

2. Empleo inusitado. Se propone a los sujetos reflexionar sobre lo que podría hacerse de interesante y singular con cajas de cartón vacías. Se anotarán usos originales, prescindiendo del tamaño de las cajas.

3. Preguntas raras. Deben formularse preguntas con respecto a cajas de cartón, que sean interesantes y en que la gente por lo general no piensa.

4. Imagínate. Se escribe una situación que probablemente nunca se producirá por ejemplo ¿Qué pasaría si existiera una densa niebla que poblara toda la tierra de modo que sólo se verían los pies de la gente? ¿Como cambiaría todo? Hay que dar rienda suelta a la imaginación y expresar la mayor cantidad de ideas y suposiciones.

Mientras se llevan a cabo estos tests de creatividad hay que cuidar que haya una atmósfera lo más relajada posible. Se dirá a los individuos que no se podrán notas o calificaciones, sino que solo se trata de averiguar quién tiene la imaginación más potente. Deben representarse o formularse el mayor número posible de ideas originales. Las soluciones se juegan según su fluidez, flexibilidad y originalidad. Torrance estableció la escala de originalidad sobre la base de estudios hechos a 223

sujetos cuanto más rara sea una solución, tanto más alto el puntaje. (Torrance, 1977)

Para Torrance la creatividad parte del pensamiento divergente y de la motivación hacia la creatividad, destaca factores mencionados mas adelante en el proceso, hacia la creatividad enfatizando los aspectos motivacionales correlacionándolos con la impulsibilidad y seguridad de los sujetos creativos.

En el caso de esta investigación se considera que ya que el proceso de autorrealización "libera" otras capacidades como la creatividad esto desembocará finalmente en cambios de actitud y conducta (Rogers, 1989) lo plantea, como un sentido restringido a su enfoque teórico, la creatividad, se encuentra ligada a la actitud y la conducta creativa, además de otras características como la intuición, espontaneidad y los productos creativos. Por supuesto su enfoque teórico tiene un sentido más amplio que se refiere a la tendencia del individuo a autorrealizarse.

En el caso de esta investigación se decidió corroborar la actitud y conductas creativas de sujetos que recibieron taller vivencial y otros que no lo hicieron por medio de una prueba, eligiendo para este fin el Inventario de Actitudes Creativas pues permite el análisis de características personales como: autoconcepto procesos racionales y emotivos, usos de estrategias de pensamiento creativo, rasgos de personalidad, producciones creativas y disponibilidad individual hacia la creatividad.

El "Inventario de Percepción Creativa" (IPC) esta compuesto por dos cuestionarios diferentes con cincuenta items cada uno, "Algo acerca de mí mismo" (AAM) y "¿Qué clase de persona eres tú?" (QCPT) (Torrance, 1963 y Khatena, 1970), el primero está basado en lo racional del individuo lo cual es reflejado en sus características

de personalidad, en las clases de pensamiento que emplea y en los productos que emergen como resultado de sus esfuerzos creativos; El segundo OCPT esta basado en lo racional que el individuo tiene cuyas estructuras han incorporado formas creativas o no creativas de conducta así como de una disposición individual o motivación hacia la creatividad; siendo estas características las mas adecuadas para esta investigación.

Ambos han sido factores analizados (Bledose, y Khatena 1973; y Khatena, 1974) y ofrecen en resumen un indice creativo obtenido por respuestas calificadas en la escala total (que van del 1 al nueve en el indice general) y dimensiones finas de conducta relativa al funcionamiento creativo (por cada factor de orientación cuya calificación va del 2 como el menos creativo al 8 muy creativo).

**Algo acerca de mi mismo, (AAM)** tiene seis factores de orientación estos son:

**I Sensibilidad al medio ambiente.** Las variables con carga alta son: apertura a las ideas de otros; relatar ideas que puedan ser, tocar o escuchar; interés en los aspectos de belleza, humor o experiencias; sensibilidad al significado de las relaciones.

**II Iniciativa.** Las variables más importantes en este factor son: dirección, producción y/o actuar producciones que conduzcan a lo dramático o musical producir nuevas fórmulas o productos; y hacer cambios de procedimiento u organización.

**III Autofortaleza.** Las cargas en este factor indican: confianza en sí mismo al competir con talento contra otros, versatilidad, inclinación a tomar riesgos, deseo de excelencia y organización de habilidades.

**IV Intelectualidad.** Las cargas de esta variable son: curiosidad intelectual, el entretenimiento en retos de tareas, imaginación, preferencia por la aventura sobre la rutina, gusto por la reconstrucción de cosas e ideas para formar algo diferente y disgusto por hacer cosas rutinarias.

**V Individualidad.** Entre las variables específicas de este factor se encuentran; preferencia por trabajar solo que en grupo, verse a sí mismo como alguien que comienza a ser egocéntrico, criticar el trabajo de otros, pensar por uno mismo primero, trabajar por largos periodos sin sentirse cansado.

**VI Habilidad artística.** La carga de variables en este factor acentúa la producción de objetos, modelos, pinturas, esculturas composiciones musicales, recibir premios o reconocimientos, tener exhibiciones, producción de historias, juegos, poemas u otras piezas literarias.

El cuestionario **¿Qué clase de persona eres tú?** (QCPT) tiene cinco orientaciones:

**I Aceptación de autoridad.** Que se relaciona con ser obediente y conformista en cuanto a la aceptación de los juicios de las autoridades.

**II Autoconfianza.** Que se relaciona con ser socialmente adaptado, seguro de sí mismo, vital y curioso: satisfecho y con buena memoria.

**III Inquisitivo.** Se relaciona con hacer siempre preguntas, ser asertivo, para consigo mismo, sentir emociones fuertes y ser hablador y obediente.

**IV Consciencia de otros.** Se relaciona con la cortesía, socialmente adaptado, popular y querido, considerado con los otros y preferir trabajar en grupo.

**V Imaginación disciplinada.** Ser enérgico, persistente complejo, aventurero y nunca ser aburrido, intentar teorías difíciles y predecir teorías complejas.

Los resultados de análisis de validez indican que el factor I (Aceptación de autoridad) es una orientación no creativa en tanto que el V (Imaginación disciplinada) sí lo es. Los tres factores restantes se encuentran entre lo creativo y lo que no lo es. Así que, los elementos creativos del factor II son: confianza en sí mismo, y buena memoria del factor III es, siempre estar haciendo preguntas, ser asertivo para sí mismo y gustar de

emociones fuertes y el factor IV es ser receptivo a las ideas de otros defender sus convicciones y no ser conformista. De la persona más creativa se espera que califique bajo en el factor I y alto en el V. (Torrance y Khatena, 1977)

Otra de las investigaciones que se han realizado sobre creatividad es la que trata experimentalmente la posible relación entre intuición y creatividad esta investigación desarrollada por Westcott (1978), consistió en solicitar a profesores, cuyos sujetos eran los alumnos creativos que explicaran una definición de creatividad y que clasificaran a sus alumnos por dicha definición, a parte se utilizó una batería de pruebas de creatividad y entrevistas personales. Sus resultados difirieron con los de Torrance pues existió una correspondencia entre lo que los profesores consideraron creativo y los resultados de los alumnos creativos. En cuanto a la intuición concluyó que existe una gran correlación entre el comportamiento intuitivo y la creatividad estimada en los individuos.

Un estudio clásico en creatividad es el que efectuaron Getzel y Jackson (1962), relacionaron la creatividad y la inteligencia, los hallazgos reales han sido muchas veces mal entendidos, siendo la conclusión más extrema deducir que un alto C.I. es signo de falta de creatividad.

Sin embargo algunos otros resultados fueron:

1. Las medidas estandarizadas de ambos grupos en el rendimiento verbal y número-matemático muestran que son superiores a la media de los estudiantes que no fueron medidos.
2. No existieron diferencias entre los dos grupos en términos de motivación al logro.

3. Los profesores disfrutaron significativamente más enseñando a alumnos con "alto C.I." que con "alta Creatividad".

4. En términos de valores y características personales como, espontáneo, divertido, sentido del humor, estabilidad emocional, creatividad, inteligencia los de "alto C.I." creen que los rasgos que prefieren ellos son los que los llevarán al éxito profesionales la edad adulta en contraste con los de "alta creatividad" para los cuales no existe relación con sus características y las que favorecen el éxito en la edad adulta ya que tienen una correlación negativa entre sus características y las que los maestros consideran favorables.

En el uso de la fantasía los de "alta Creatividad" mostraron temas más libres y cierto carácter juguetón y propenso hacia a la violencia.

Por último Getzel y Jackson (1962), intentaron relacionar el ambiente familiar con la "alta creatividad"; los resultados mostraron que las madres de niños con "alto C.I." se inclinan a enfatizar cualidades "exteriores" como favorables en sus hijos mientras que las madres de niños con "alta creatividad" señalan cualidades "internas" o emocionales (como honestidad, sensibilidad conciencia de otros etc.)

Sin embargo los resultados deben tomarse con cautela ya que según los mismos autores no pueden generalizarse a todas las poblaciones debido a deficiencias metodológicas.

Otro precedente se encuentra en la investigación sobre escritores, arquitectos y matemáticos norteamericanos de reconocido talento creativo realizado por Mackinon y Barron (1969), los cuales subrayan características motivacionales y temperamentales algunos de los descubrimientos más notables fueron:

- Las personas sumamente creativas suelen interesarse por problemas estéticos y teóricos.

- Tienen a ser introvertidos e intuitivos.

- Los sujetos más creativos de los tres grupos tienen las siguientes características personales: falta de convencionalidad, alta capacidad intelectual, extravagancia, melancolía, preocupación y tendencia a centrarse en sí mismos.

- Las diferencias entre escritores y arquitectos son que; los arquitectos son hombres de negocios tanto como artistas, tienen un sentido práctico de seguridad y comodidad social, cosa que no se encontró en los escritores.

- Los arquitectos presentan poca fluidez verbal, son mas sensibles a materiales físicos y a sentir impresiones que al flujo de ideas y la expresión en palabras.

- Los dos grupos son iguales al ser productivos y tener un amplio nivel de realización, capacidad intelectual y alta valoración de la Inteligencia.

- Lo que más destacó en el grupo de matemáticos creativos fue el hecho de que en su totalidad fueron mujeres y los matemáticos no creativos en su totalidad fueron del sexo masculino.

- Los escritores creativos prefieren que los demás los vean como excéntricos o locos (sin embargo no existió correlación positiva en enfermedades psicopatológicas como Histeria, Depresión o Esquizofrenia) por otra parte son excepcionales en términos de fluidez mental y psicológica, así como capacidad de triunfo.

En términos de la Teoría de los Tipos Psicológicos de Jung existieron diferencias entre escritores y arquitectos creativos puesto que los primeros son marcadamente "intuitivos" en oposición a los arquitectos que son "sensitivos" utilizando más el "Juicio" en

oposición con los escritores que tienden a utilizar la "Percepción".

Existen otras investigaciones de creatividad sin embargo debido a la metodología utilizada o a sus objetivos específicos no fueron consideradas como relevantes para este estudio.

La creatividad no solo es una actitud que se evalúa sino que además, a través de las diversas técnicas de enseñanza creativa que propician un ambiente afectivo positivo puede acrecentarse.

Es por esto que la enseñanza creativa rompe con la educación tradicional, al aplicar estrategias que no solo consideran el hemisferio izquierdo sino también a el hemisferio derecho comprendiendo que uno no es superior al otro y que el pensamiento efectivo los necesita a los dos; así acepta que la emotividad también forma parte del ser humano y por lo tanto tiene un peso importante en el proceso de su aprendizaje.

Uno de los principales objetivos del Taller Vivencial es lograr que la persona rescate todas sus potencialidades incluyendo la creatividad. Al utilizar técnicas terapéuticas se promueve el desarrollo de las tres esferas del individuo (cognitivo, motor y emotivo) dichas técnicas dirigidas o no se manejan en el aula en un ambiente lúdico, de reflexión, aceptación, confianza, congruencia, que conducen al individuo a aceptarse a si mismo y por ende a los demás; superando sus deficiencias autorrealizandose. Estas técnicas y estrategias se incluyen con mayor amplitud en el siguiente capítulo.

## **CAPITULO II**

### **TALLER VIVENCIAL**

#### **2.1 EL TALLER VIVENCIAL EN EL AULA**

El hombre se realiza en y por su creación. Sus facultades creadoras se encuentran a un mismo tiempo. Las más susceptibles de ser cultivadas, las más capaces de desarrollo y adelanto, pero también las más vulnerables, al retraso y estancamiento.

La educación tiene el doble poder de cultivar o ahogar la creatividad. Estas tareas pueden anunciarse así: preservar la originalidad y el ingenio creador de cada sujeto sin renuncias a insertarse a la vida real, transmitirle la cultura sin agobiarle con modelos prefabricados; favorecer la utilización de sus aptitudes, de su vocación y de su expresión propia sin fomentar su egoísmo, estar apasionadamente atento a la especificidad de cada ser sin descuidar que la educación es un hecho creativo. (Faure, 1972)

El encuentro de esa pedagogía de la creatividad, significa el derecho a experimentar, ensayar, opinar, discutir, equivocarse, rehacer es el autoaprendizaje. Se aprende haciendo, como requisito para el desarrollo de una personalidad creativa. Esto implica hacer desaparecer el autoritarismo de las aulas logrando que maestros y alumnos se interrelacionen en un plano de igualdad; este maestro libre y abierto, participa activamente creando un ambiente estimulante y motivador. Un maestro comprensible y respetuoso de los intereses propios del alumno. (Nicoll, 1989)

Este clima de trabajo es posible lograrlo cuando la actividad creadora está basada en experiencias vivenciales que permiten a la persona identificarse con el medio social.

El taller es un lugar de trabajo comunitario amplio de participación, donde todo es de todos y donde la individualidad esta íntimamente ligada a un trabajo en grupo. Es el lugar de todos donde el realizar juntos es la función primordial.

Taller, es un lugar donde se trabaja en conjunto, donde se construye algo, para lograr un fin determinado una vez que el coordinador les proporciona las "herramientas".

En los talleres, no se trata de realizar un trabajo que implique grandes esfuerzos, sino que a través de juegos y actividades colectivas e individuales se adquieran los conocimientos mediante las acciones que realicen con los objetos y no a través de "explicaciones narrativas", sin contenido ni interés. (González, 1988)

Los talleres pretenden desarrollar las facultades creadoras de los alumnos, bajo un rótulo de actividades libres, toda una serie de trabajos destinados a desarrollar en los estudiantes la imaginación, el espíritu de iniciativa, la audacia creadora, a través de dibujos, pinturas, dramatizaciones, trabajos libres, etc.

El Taller esta diseñado para los participantes (docentes, alumnos) para brindar un tiempo y un espacio de aprendizaje y perfeccionamiento menos formal, menos solemne y burocrático, en donde cada uno participará y aprenderá en función de su propia disponibilidad; y si al término del taller descubren algo que se pueda aplicar o transformarse para la tarea "escolar", se tratará de un efecto secundario. Pues en el taller básicamente se aprende a vivir, reflexionar sobre el proceso (aprendizaje), cambiar de actitud más que transcribirlo en un cuaderno, apostando más a lo que se

experimenta en un taller que al producto que puedan registrar para luego reproducir.

El Taller está pensado para que los docentes profundicen sus ideas, desoculten tabúes y no pará que copien o desmantelen un determinado plan o propuesta de trabajo o de coordinación. Pues es de preocupar cuando algún participante confunde la parte con el todo o descontextualiza una actividad, una afirmación o una determinada expresión, aunque se debe reconocer que toda la realidad se asienta entre acuerdos y desacuerdos, que no siempre se plantean en un marco de pluralismo al quedarse atrapados en el sectarismo y el oscurantismo. (González, 1990)

La idea de organizar un taller vivencial se basó en el hecho de que la educación formal de nuestro sistema educativo no toma en cuenta el desarrollo de la expresión creadora. (Graffein, 1981)

El taller vivencial es un tiempo espacio en el que alumnos y maestros, construyen y se apropian instrumentalmente del conocimiento. Es un ámbito donde se promueve la integración del sentimiento, del pensamiento y la acción, la articulación de la teoría y de la práctica, todo ello en encuentros participativos y democráticos

Más que una moda o un método se propone como una modalidad operativa a través de la cual el docente actúa como coordinador, facilitador, animador, utilizando tantas técnicas y estrategias como considere convenientes para la tarea prevista. Los participantes tienen oportunidad de operar con la realidad a través de la vivencia, la reflexión, la conceptualización y la sistematización del conocimiento. (González, 1990)

En un taller vivencial se llevan a cabo tareas individuales y en grupo, se acentúa el hacer sentir y pensar, implicando la participación de las personas como tales e indivisibles.

Gran parte de lo que ocurre en un taller vivencial queda circulando entre los participantes porque es difícil medir con conceptos de tipo intelectual aquello que también señala la otra parte del hombre: sus emociones. Sin embargo, esto puede rescatarse si dentro del grupo se crea un ambiente de respeto y cordialidad hacia los demás, para que todos los miembros sientan libertad y confianza para expresar no sólo sus ideas sino también sus emociones. (Moccio, 1991a)

Las personas comienzan a transformar su habilidad de aprendizaje al no depender solo de los libros, apoyándose en sus propias experiencias y creencias logrando con esto interesarse en la ciencia no sólo para aprenderla sino también para crearla. (De la Torre, 1990)

De tal manera que provocan un desarrollo creativo de la persona al encontrar solución a situaciones problemáticas mediante la adquisición de sus conocimientos. A través de situaciones que propician reflexión, análisis y crítica. Así el taller posibilita la integración teórico-práctica, logrando la síntesis del pensar, sentir y hacer, que genere la auto-socio-construcción del conocimiento a través de la participación democrática.

Al desarrollar las facultades creadoras bajo el rótulo de actividades "no dirigidas" se obtienen aprendizajes significativos, es decir, aprendizajes que cobran un significado para los estudiantes, que sean de su interés, por medio de la propia determinación y

convencimiento de la necesidad que se tienen que llevar a cabo. (Vela, 1991)

El Taller es un medio eficaz para hacer énfasis en el aprendizaje. En él se promueve la actividad mental y motora del grupo, el autocontrol y la autoevaluación individual y de grupo. (Montero, 1978)

Las actividades y ejercicios del taller vivencial son de suma importancia ya que estos dependen directamente, de los objetivos que se pretendan lograr (principalmente el auto descubrimiento y formación de actitudes para una conducta flexible en la solución de problemas). (Rodríguez, 1991)

Al ser el taller una unidad estructurada, planeada y permeable, la participación de los integrantes es básica. Esta debe ser auténtica y sincera, comenzando por el coordinador, pues la actitud de respeto frente a las otras personas va ligada siempre a los resultados obtenidos en el taller.

Curle (1977), afirma que cuando existe un diálogo en vez de un monólogo y, existe alguna iniciativa para seguir los propios gustos y ordenar los estudios no solo se aprende más, sino que se madura como ser humano.

Sin embargo esta "libertad educativa" tiene dos consecuencias importantes:

- 1) Elimina lo que no es pacífico en la relación profesor-alumno, es decir, todo lo que supone explotación y manejos. De esta forma la relación establecida puede servir de modelo para otras relaciones en el mundo, un mundo en que la comprensión y el preocuparse por los demás reemplace a las barreras impasibles de la jerarquía. (Rogers, 1978b)
- 2) El proceso para desarrollar la libertad en la docencia, y la relación flexible, de la que depende hacen que, de una u otra forma, el individuo tenga que "volver a conocerse". Pues ya no se comporta siguiendo unas reglas a "rajatablas" sino que aprende a responder a los elementos exteriores e interiores que son intrínsecos a su propia naturaleza. Experimentando la

satisfacción de lo que Maslow (1985), llama necesidades de ego, es decir, de reconocimiento, estima y posición.

El coordinador se involucra, al igual que todo el grupo con la diferencia de que aclara cuestiona, decodifica, señala lo que desde su perspectiva percibe como obstáculo para el desarrollo del grupo, lo contiene, formula hipótesis, cuando intolerancias y estereotipos detienen la comunicación o el aprendizaje. (González, 1990)

La investigación de Berenson y Carkhuff (1967)", demostró que la expresión genuina de los sentimientos es expeditiva para el crecimiento de las relaciones interpersonales, en tanto que la incongruencia es destructiva. Estas relaciones expeditivas se caracterizan por la confianza y la franqueza. Crear confianza y sinceridad además de mantener estas condiciones en el salón de clases, requiere que el propio maestro se comporte de esta manera, así como que posea otras cualidades necesarias; la primera cualidad básica es que el maestro sea sincero y congruente, para lo cual se requiere que sea abierto y que este dispuesto a ser "humano" mas que "profesional".

La segunda cualidad o habilidad básica que se requiere del maestro en una relación así es la empatía, significa que el maestro sea capaz de ver las cosas del modo como lo ven los estudiantes y entenderlas como ellos las entienden. No se necesita estar de acuerdo, pero si tener la habilidad para comprender al otro. Es preocuparse por el alumno pero no de una manera posesiva, significa la aceptación del otro individuo como una persona independiente con derechos propios, es la creencia básica de que otra persona es digna de

---

<sup>14</sup> Cit. Arenas (1984) "Elaboración de una prueba de creatividad para estudiantes de diseño industrial" Tesis UNAM

confianza, de alguna manera fundamental, el profesor que adopte esta actitud podrá aceptar totalmente el medio y las vacilaciones con que el alumno enfrenta un nuevo problema, como también la satisfacción del alumno por sus progresos, ese maestro podrá aceptar la apatía ocasional del estudiante, sus erráticos deseos de explorar nuevas vías de conocimiento tanto como sus disciplinados esfuerzos para lograr objetivos más importantes. Podrá aceptar experiencias personales que tanto perturban, como estimulan el aprendizaje (la rivalidad el rechazo de toda autoridad, la preocupación por exhibir conductas adecuadas) se está describiendo una percepción del mundo como un ser imperfecto con muchos sentimientos y potencialidades. Esta apreciación por parte del maestro es la expresión funcional de su confianza y la capacidad del ser humano. (Poeydomenge, 1986)

Esta actitud de ponerse en el lugar del otro, de ver el mundo desde el punto de vista del estudiante es casi inaudita en el aula tradicional, donde es posible escuchar miles de interacciones sin encontrar un solo ejemplo de comunicación clara y sensible. Así que cuando esto ocurre se produce un efecto de liberación total. (Roger, 1977)

Las relaciones establecidas en el salón de clases tienen que hacer sentir a los alumnos libres de toda amenaza a fin de que puedan explorar, experimentar y fracasar libremente. La amenaza conduce a la distorsión de actividades, para protegerse o al temor de la desaprobación, la actividad del estudiante se vuelve defensiva y restringida. (Díaz y Guzmán, 1980)

La combinación de las relaciones tranquilas, promueve los autoconceptos positivos y alienta la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, datos

y metodologías; por los cuales se puedan afrontar y tal vez resolver algunos problemas. El estudiante aprende acerca de sí mismo, deduce la significación a través de sus manipulaciones ambientales y de las relaciones interpersonales. El suministro de datos nuevos, junto con los problemas por resolver da una base para continuar el aprendizaje experimental, el cual a su vez provee datos adicionales para la interacción personal.

Los alumnos, como grupo académico tienen que llegar a comprometerse, a comprender la dinámica de su propio grupo de compañeros y a decidir cuales son sus metas, como pueden llegar hasta ellas y como se ha de evaluar su progreso. (Schmuck y Schmuck, 1978)

Los compañeros satisfacen o frustran sus metas, ayudan a salvar el "bache emocional" e interpretan mutuamente, las expectativas culturales y las normas de la sociedad adulta. Las cuestiones críticas de la vida, como las violaciones entre sexos, las cantidades adecuadas de agresividad y de hostilidad, y los niveles adecuados de competitividad, cooperación y aspiraciones son fuertemente incluidas por los compañeros. Se incluyen directamente unos a otros en la información y sentimientos sobre el éxito, el poder, el prestigio, el respeto, y el modo de afiliarse con los demás, así como las normas que refuerzan el modo de relacionarse con los superiores, con los colegas y con los subordinados. A través de las discusiones y la repetición de los comportamientos con los compañeros, los alumnos aprenden a estar dispuestos positiva o negativamente hacia la deportividad, la equidad, el calor, la amistad, el informalismo y la espontaneidad en las situaciones sociales.

Las relaciones entre los compañeros influyen más en las relaciones interpersonales que las normas y

destrezas generalizadas; son también el instrumento mediante el cual se configuran las actitudes específicas del alumno sobre el centro y éxito de los asuntos escolares y el rendimiento académico, porque cuando el ambiente interpersonal-social es el adecuado y la persona puede abrirse a la experiencia de todas sus necesidades personales y sociales, cuando puede simbolizar con claridad en su conciencia las múltiples y diversas experiencias internas, y cuando puede tomar en cuenta tanto la información interna como la externa, entonces, es posible confiar en que la persona se irá en la mayoría de los casos, por caminos y direcciones que promuevan su propio crecimiento y que sean socialmente constructivas. (Moreno, 1974)

No se pretende negar la presencia de impulsos agresivos o irracionales en el ser humano, ellos existen y son parte del hombre pero lo que sí se postula es que su motivación básica está dada por una tendencia al crecimiento y la autorrealización por una fuerza direccional interna que tiende al desarrollo de las potencialidades. (Rogers, 1980)

Desde un punto de vista psicológico, la forma sana de vivir y de hacer elecciones es aquella en la que la persona funciona como un organismo total integrado y unificado, cuando el individuo no tiene necesidad de negar aspectos de su experiencia.

Se está pagando un elevado precio por haber amputado un miembro importante de la personalidad de cada ser humano y el miembro perdido o extraviado se llama capacidad de gozar creando o mejor: vivir creando. (Novaes, 1973a)

Según Lespada (1987), en el clima psicológico del taller, tienden a expresarse muchas reacciones de

sentimiento inmediato de cada miembro hacia los demás y hacia sí mismo.

De esta libertad mutua para expresar los sentimientos reales, positivos y negativos, nace un mayor clima de confianza recíprocos. Cada miembro se orienta hacia una mayor aceptación de la totalidad de su ser -emocional, intelectual y físico- tal cual es, incluidas sus potencialidades.

Con individuos menos inhibidos por la rigidez defensiva, se vuelve menos amenazadora la posibilidad de un cambio en las actitudes y el comportamiento personal, en los métodos profesionales, y en los procedimientos y relaciones administrativas. Al disminuir la rigidez defensiva, los individuos pueden, en mayor grado, escucharse mutuamente y aprender unos de otros.

Se crea realimentación de una persona a otra, en forma tal que cada individuo llega a saber como aparece ante los demás, y que huella deja en las relaciones interpersonales.

Con esta libertad acrecentada y mejor comunicación, surgen nuevas ideas, conceptos y directivas. La innovación puede dejar de ser un peligro para convertirse en una posibilidad deseable. Estas enseñanzas aportadas por la experiencia grupal tienden a transmitirse, de modo temporario o permanente, a las relaciones con el cónyuge, los hijos, los alumnos, los subordinados, y aún con los superiores, luego de esa experiencia de grupo. (Rogers, 1978a)

Esta propuesta de investigación y de construcción del conocimiento tiene como característica principal la didáctica grupal. Ya que el grupo permite el análisis de la constitución del sujeto en un contexto histórico-social, con una prehistoria individual familiar y una estructura interna. Esta tiene como base un sistema

afectivo que actúa como infraestructura del desarrollo intelectual.

Este privilegio de la relación sujeto-grupo permite comprender el interjuego entre el mundo interno (internalización de las sucesivas experiencias de interacción del sujeto, que traen como consecuencia una representación de lo real) y el grupo externo.

La situación de aprendizaje reactiva esos primeros modos de comunicación entre el grupo externo y el mundo interno. El sujeto se conecta con el objeto a través de la resonancia de la situación con su propia problemática, cognitivo-afectiva. (Poeydomenge, 1986)

En el docente, lo grupal opera también la movilización afectiva que le produce el contacto con el alumno. Este docente necesita sentirse sostenido por un grupo. Pocas veces las instituciones tienen un ámbito de sostén, un espacio de reflexión sobre la cotidianidad de los problemas que actúan como obstáculo de la tarea. No hay un lugar para la reflexión sobre el quehacer, y esto es fuente de sobre carga y desplazamiento de los problemas pedagógicos que se confunden con los disciplinarios.

Es parte inevitable del proceso grupal, la expresión de sentimientos y la aceptación de los mismos lo cual genera acercamiento afectivo. Así pues, a medida que las sesiones se suceden toma cuerpo una creciente sensación de cordialidad y confianza; al igual que un espíritu de grupo, del que no sólo brotan actitudes positivas sino, una autenticidad que incluye, al mismo tiempo los sentimientos positivos y negativos. Estableciéndose de este modo, un contacto más íntimo y directo, en los individuos que participan, que en aquellos que no lo hacen. (Saldonha, 1987)

En el proceso de esta interacción libremente expresiva, el individuo recibe muy pronto gran cantidad de datos acerca de la forma en que a parece ante los demás. Comenzando entonces la aceptación de sí mismo que tanto en experiencias grupales como en psicoterapia, representa el comienzo al cambio. Siendo este uno de los principales objetivos que persigue el taller vivencial.

Para Moccio (1991a), los objetivos de los talleres vivenciales tienen una doble tarea: la de su aplicación como recurso terapéutico y la de investigación de los medios expresivos.

- El valor terapéutico del desarrollo de la expresión reside justamente en que, a través de actividades concretas, el individuo tenga cada vez más fácil acceso a su acontecer interior y a una manera más fácil de comunicarlo.

- Desarrollar la expresión esta planteado, como un camino hacia la armonía entre pensamiento, sentimiento y acción. Lograr que el individuo se desenvuelva en base a actos con un contenido emocional, una dirección y objetivos dictados, por una conciencia presente y orientadora.

El uso de los talleres depende en gran medida de los objetivos de enseñanza que se tengan para el grupo, considerando su posible aplicación, evaluando, los medios que se tengan para llevarlo a cabo (contenidos, espacio físico, tiempo, grupo, etc.) con respecto a otros tipos de enseñanza, para que sean realmente ventajosos y productivos. (Moles, 1988; González, 1988)

Los Talleres Vivenciales deben tener aplicación con un objetivo bien definido, tanto los miembros del grupo y mucho tiene que ver el maestro, han de saber plenamente que se proponen al querer utilizar un Taller Vivencial, si se toma en consideración esta

característica normativa será siempre un instrumento valioso en la educación.

Cada taller debe tener sus propios objetivos, puesto que la situación en cada uno de ellos es diferente, sin embargo se pondrán ejemplos que puedan guiar a otros investigadores como:

Acevedo (1985), menciona los siguientes objetivos:

a) Permitir al individuo obtener una mayor calidad de su percepción del mundo que le rodea, calidad que ciertamente puede ser entendida como criticidad;

b) Proporcionarle un espacio de reflexión en el cual se prescindiera del mágico mito de la educación, o lo que sería lo mismo se haga a un lado la pretendida legitimidad social de la escolaridad y toda esa secuela jerarquizante que "descalifica" al individuo para expresarse;

c) Propiciar en el individuo, la urgente necesidad de manejar sus afirmaciones y negociaciones como juicios enérgicos y comprometidos con todo su entorno, en aras de la configuración de sus propios conceptos del mundo, a través de la discusión metódica;

d) Mostrarle el significado de la participación en su misma construcción individual, así como el impacto en la construcción de lo social;

e) Enseñarle a recorrer los elementos operativos y de proceso que encierran la noción de dinámica de grupo, con fuerzas que ayudan a limitar el desenvolvimiento social del individuo. Y como es natural permitirle vivenciar de la manera más contundente la presencia de un nosotros que como contexto de estos elementos, se manifiesta como sólidos perímetros de la idea misma del grupo.

Montero (1978), presenta los siguientes objetivos:

- Obtener en forma práctica e inmediata, soluciones adecuadas a problemas didácticos.
- Estimular las capacidades y aptitudes personales en actividades de organización, conducción, creatividad y evaluación de las producciones individuales y de grupo.
- Propiciar el intercambio de ideas para lograr el autoaprendizaje.
- Mejorar las relaciones humanas en un ambiente de libertad creativa en el que destaquen los valores personales de colaboración, aceptación y confianza mutua.

Senlle (1988), menciona dieciséis objetivos pedagógicos que justifican la necesidad del uso de las técnicas de grupo en la educación:

- 1) Reforzar el aprendizaje.
- 2) Ampliar el interés e ingenio de cada miembro por la aplicación del tema a nuevos ejemplos y problemas.
- 3) Motivar a los alumnos a escuchar, razonar e interpretar los puntos de vista de sus compañeros.
- 4) Aprender a sintetizar, expresando con claridad los propios puntos de vista hacia los demás.
- 5) Producir interacciones entre sus miembros.
- 6) Dar responsabilidad personal por la tarea de aprender.
- 7) Ser esencialmente dinámico.
- 8) Producir cambios en el comportamiento por medio de la intensificación de procesos tales como distinción generalización y abstracción.
- 9) Permitir el estudio psicológico e individual de los educandos.

10) Hacer posible el análisis del progreso en conjunto.

11) Dar al profesor la posibilidad de deshacer camarillas y combinar elementos de acuerdo al temperamento y carácter.

12) Actuar como incentivo, en el desarrollo de la personalidad.

13) Presentar una estructura sociológica realmente ambiental.

14) Permitir la expresividad y fomentar nuevas ideas.

15) Actuar como crítico de la enseñanza.

16) Aflorar en el educando la conducta demostrativa de los objetivos educacionales permitiendo el análisis de los objetivos de conducta.

Por lo tanto, los objetivos principales del Taller Vivencial son:

- Promover el crecimiento personal y facilitar el aprendizaje significativo;

- Que el estudiante "aprenda a aprender", y a vivir en un continuo cambio;

- Que el alumno se de cuenta que el conocimiento no es algo seguro, eterno e inmutable, sino un proceso de constante búsqueda;

- La creación de una atmósfera tal que libere la curiosidad innata del estudiante y sus deseos de aprender;

- Un clima abierto a la investigación y exploración de nuevas experiencias que respondan a los intereses e inquietudes de los alumnos. (Moreno, 1979)

De tal manera que para Andueza (1986), la planeación y organización del Taller Vivencial se debe realizar tomando en cuenta no sólo las necesidades y

objetivos de éste y del grupo, sino además considerando los siguientes factores:

- Objetivos que se persiguen,
- Madurez y entrenamiento del grupo,
- Tamaño del grupo,
- Ambiente físico,
- Características de los medios,
- Características del medio externo,
- Capacitación del conductor.

Así, la metodología propuesta de este método que ayuda a la ejecución de los Talleres Vivenciales es la siguiente:

- Se pretende hacer a los participantes un elemento activo en la adquisición de técnicas escolares, no se quiere formar un hombre prefabricado, sino hombres vivos y dinámicos.

- Se pretende una continua interacción, en ningún momento se prohíben las relaciones interpersonales, dado que unos aprenden de otros, y lo mismo sucede con el facilitador quien aprende de los integrantes.

Los participantes se integran a trabajos que les interesan porque responden a sus deseos funcionales, la disciplina se reduce a la organización de estos trabajos y no se necesita sino un mínimo de vigilancia, que es la mayor parte de las veces función del equipo y del grupo. El maestro deja de ser como un "guardia" o un "sargento", para convertirse de una manera permanente en consejero y ayuda. (Herminio, 1989)

Se debe evitar por diversas razones repetir los mismos juegos y ejercicios en cada edición del taller entre ellos, por el hecho de que cada grupo es diferente, tanto en sus demandas como en sus aportes; por otro lado, no se debe presentar al taller como un modelo definitivo y repetible.

Es importante comenzar siempre definiendo el "encuadre formal", enunciando propósitos y objetivos. Siendo este el momento para enfatizar que el taller está diseñado para los participantes, para brindar un tiempo y un espacio de aprendizaje y perfeccionamiento menos formal y menos solemne. En donde cada uno participará, disfrutará y aprenderá en virtud de su propia disponibilidad.

En todas las sesiones se deben incluir momentos de reflexión, así como una actividad denominada "consultoría", con el objeto de responder a las dudas y sugerir posibles caminos y acciones para el futuro. (González, 1990)

La aplicabilidad de los Talleres Vivenciales se sujeta a varios requisitos que deben cumplirse; la carencia de éstos, significaría no tener éxito en los objetivos que se pretenden alcanzar. Dichos requisitos son los siguientes:

- A) Conocer lo que es y lo que se puede esperar del taller vivencial; es decir, que todos los participantes estén enterados de la organización, método de trabajo y de los objetivos que se persiguen, al mismo tiempo que defina sus propias metas.
- B) Conocer y comprender las necesidades de los participantes y del grupo para tratar de predecir los posibles alcances del taller.
- C) Que los participantes puedan obtener o deducir la información teórica necesaria para que sus deducciones sean útiles y surja el auto-aprendizaje, ya que se trata de una experiencia estructurada dentro de ciertos marcos concretos que permiten vivir, sentir una realidad e inferir la teoría aplicable a las situaciones diarias que se viven o a problemas que se pretenden solucionar.
- D) Que la participación de los integrantes del grupo sea voluntaria, auténtica y sincera.

E) Necesita de una laboriosa y minuciosa elaboración en un contenido didáctico y en la preparación de las instrucciones escritas, orientaciones para el coordinador, protocolos, materiales, etc.

F) Debe contar con reglas preestablecidas y toda la información sobre el procedimiento de su aplicación.

G) Requieren de un facilitador o coordinador que sepa provocar una atmósfera abierta, confiable, orientada al desarrollo por medio de la experimentación de nuevas conductas y soluciones.

El desarrollo del Taller Vivencial comprende tres etapas definidas de la siguiente manera:

**-Primera. Presentación del Taller Vivencial**

Se dan a conocer los objetivos a lograr, métodos, áreas o temas de estudio, actividades a realizar, tiempos y normas de trabajo.

**-Segunda. Producción**

Todos los participantes entran en actividades de acuerdo con las responsabilidades que se les haya señalado. Analizan problemas y aportan soluciones, investigan, experimentan, elaboran conceptos, fabrican materiales, exhiben resultados, etc.

**-Tercera. Evaluación**

Se valoran los resultados tanto del taller como del aprendizaje. Es decir, se someten a juicio actividades y actitudes; eficiencia del método, técnicas y recursos didácticos empleados, el grado en que fueron logrados los objetivos propuestos, etc.

Esta evaluación esta constituida básicamente por dos técnicas: el exámen y la meditación.

En donde examinar es dejar que la imaginación reflexione sobre un tema y descubra hasta donde llega su conocimiento sobre el mismo.

Meditar, es un proceso menos intelectual que el examinar y descubrir. Es mas bien vaciar la mente de aquello que le distrae y no le deja aprender. Proporciona un respiro ante la enervación a la que someten las emociones negativas y es una condición necesaria que debe acompañar a toda actividad creadora.

Los talleres vivenciales por lo tanto, son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo, sobre la base de conocimientos suministrados, es decir, son lo medios o métodos, empleados en situaciones de grupo.

El acto de crear aparece entonces como un proceso encadenado de secuencias que no tienen fin, precisamente por que el mecanismo con que opera es la transformación.

La transformación, necesita de técnicas específicas para su mejor desarrollo y de la intención de arribar a un resultado o producto. También este operar del pensamiento y la acción esta referido a un destinatario interno, con quien dialoga imaginariamente el autor desde sus intimidades mas profundas (personajes o escenas vividas). Muchas veces este destinatario esta en estrecha relación con las figuras parentales. Su accionar puede favorecer en algunos casos su inhibición y en otros, la estimulación del proceso creador. Al crear cada persona pone al máximo funcionamiento sus experiencias más profundas, propias, únicas que, objetivamente, han sido estimuladas por su entorno. (Langer, 1986; Cañeque, 1993).

Se considera que antes de comenzar por describir algunas de las técnicas que se pueden utilizar en el taller vivencial se deben hacer algunas aclaraciones:

- La intención al utilizar el taller vivencial como una estrategia de enseñanza se basa en que los

hechos que se experimentan en este espacio amplían el modelo o mapa de la realidad reflejándose a su vez en algunos comportamientos aprendidos con anterioridad que impiden adaptarse satisfactoriamente al medio ambiente.

- Un conjunto de instrucciones no es un taller; a pesar de que ambos generan experiencias (mas no aprendizaje) las cuales pueden ser evaluadas a un nivel interno y externo pretendiendo que en el taller no se genere culpabilidad al no alcanzar el nivel establecido por la instrucción en una experiencia determinada; al basarse principalmente en el proceso intrínseco de la motivación, la cual se realiza por el placer que proporciona. (Claxton, 1987)

Por este ultimo punto es vital que el taller se "envuelva" en un ambiente lúdico conceptualizando al juego como:

"El conjunto de operaciones, coexistentes e interactuantes en un momento dado por las que un sujeto o grupo en situación, logran satisfacer sus emociones, transformando objetos y hechos de la realidad y de la fantasía"<sup>15</sup>

Todo este planteamiento de los campos de conducta incluyendo la conducta lúdica como prevalente en el campo imaginario y su alta significación terapéutica como proceso elaborador, permite la apertura a un inmenso terreno de trabajo inexplorado.

Los efectos que produce el proceso lúdico en los adultos consisten básicamente en permitir la liberación de una energía proveniente de pulsiones o necesidades que mediante una canalización se convierten, transforman, combinan y fusionan produciendo un clima de placer y un efecto catártico de altísimo valor terapéutico, ganas de vivir, reencuentro con el equilibrio perdido, posibilidad de flexibilizar el pensamiento prejuicioso,

---

<sup>15</sup> Cañequé H. (1991) "La gata pimienta "

mejores contactos con la realidad externa, reencuentro efectivo y prolongado con los afectos y con los objetos internos aparentemente perdidos y olvidados. (Cañeque, 1993)

Mediante el juego se fomenta la fluidez, la flexibilidad y la elaboración de las ideas. El juego hace posible como ningún otro método, examinar la fantasía, la intuición, la espontaneidad, el humor, los sentimientos y el saber acerca de sí mismos y, eventualmente, integrarlas en los procesos mentales. (Landau, 1987)

Jugando en una forma libre el adulto se conecta con sus imágenes, sensaciones, movimientos, y con sus recuerdos olvidados en el trajín de la vida cotidiana. Aquellas escenas, escenarios y personajes que alguna vez tuvieron vida en su historia vuelven a tomar fuerza en cada jugador, los re-conoce, los re-vive, los re-activa en un clima de juego que mágicamente todo lo puede. (Zafferi, 1986)

Se esta hablando del proceso de la creatividad; revalorando lo que algunos pensadores y destacados investigadores de la conducta han llamado: "personalidad dos" en Jung, el nivel preconscious del aparato psíquico de Freud, la "mente oculta" o actualmente "hemisferio derecho". Este reservorio aparentemente sumergido o adormecido esta intermitentemente dispuesto a conectar datos del mundo externo y a procesarlos de forma intuitiva. Es una caja de resonancia que impulsa permanentemente el desafío de crear.

## 2.2 TECNICAS DIRECTIVAS Y NO DIRECTIVAS DEL TALLER VIVENCIAL

Las técnicas grupales como alternativa a mejorar la educación, se consideran un medio eficaz de acción, una arma poderosa contra el tedio de las clases cuando el profesor se limita en forma verbalista a transmitir conocimientos, cuando debe conducir el aprendizaje formativo; las técnicas grupales responden a la enseñanza actual, al concepto democrático de la vida moderna fundamentada en la pedagogía operatoria.

Las técnicas de grupo constituyen procedimientos fundados científicamente y suficientemente probados en la experiencia del hecho educativo. Esta experiencia permite afirmar que una técnica aplicada adecuadamente en el proceso enseñanza aprendizaje, tiene la suficiente fuerza para activar los impulsos y las motivaciones individuales y colectivas, estimulan tanto la dinámica interna como externa, de manera que las fuerzas pueden estar integradas y dirigidas hacia las metas del grupo. (Beal y Raudabaugh, 1974)

Sin embargo, se debe advertir sobre el riesgo de considerar que el uso de una técnica basta por sí sólo para obtener el éxito deseado. Tal como ocurre con los métodos didácticos, las técnicas tendrán siempre el valor que sepan transmitirle las personas que las utilizan, pues estas como cualquier otro método, han de ser "vivificadas" por el espíritu creador de quien las maneja: su eficiencia dependerá en alto grado de su habilidad personal, de su buen sentido y don de la "oportunidad", de su capacidad creadora e imaginativa para adecuar en cada caso las normas a las circunstancias y conveniencias del momento.

Las técnicas de grupo en comparación con los métodos didácticos, no deben ser consideradas como fines en sí mismas, sino como instrumentos o medios para el logro de los objetivos: beneficiar al grupo y lograr los objetivos. Como dice Thelen":

**"Una técnica no es por sí misma ni buena ni mala; pero puede ser aplicada eficazmente, indiferentemente o desastrosamente."**

Atendiendo a esta aseveración, los coordinadores de grupo deben hacer un estudio analítico además de procurarse experiencias en su aplicación, con esto sabrán valorar justamente los resultados de cada una de las técnicas que apliquen.

Con respecto a su aplicación en el hecho educativo el coordinador podrá adquirir con la experiencia la habilidad necesaria para reconocer y manejar las técnicas grupales de acuerdo a las variadas fuerzas psicológicas que operan en el grupo. Si el profesor comprende las transacciones sociales suscitadas en clase; podrá dirigir la actividad de manera que la interacción contribuya a alcanzar los objetivos educativos.

Las diversas técnicas de grupo poseen características variables que las hacen aptas para determinados grupos en distintas circunstancias. La elección de la técnica adecuada en cada caso corresponde generalmente al conductor del grupo, salvo cuando el grupo es lo suficientemente maduro para decidir por sí al respecto.

---

<sup>16</sup> Cirigliano (1987) "Dinámicas de grupo y educación" pag. 89 Ed. El Ateneo, México

Para seleccionar la técnica más conveniente en cada caso habrá que tomar en cuenta los siguientes factores:

**1) Según los objetivos que se persiguen.**

Las técnicas de grupo varían en su estructura de acuerdo a los objetivos o metas que puedan fijarse. Hay técnicas especialmente elaboradas para promover el intercambio de ideas y opiniones; favorecer el aprendizaje de conocimientos; promover rápidamente la participación; desarrollar el pensamiento creador; etc.

Así pues, la elección ha de hacerse considerando los requerimientos propios de la finalidad que se busca. Para lo cual es necesario que dicha finalidad haya sido claramente establecida previamente.

**2) Según la madurez y entrenamiento del grupo**

Las técnicas varían en su grado de complejidad y en su propia naturaleza. Algunas son fácilmente aceptadas por el grupo y otras provocan al principio ciertas resistencias por su novedad, por ser ajenas a los hábitos y costumbres adquiridas, por promover actitudes poco desarrolladas, etc. Para los grupos nuevos no experimentados en la actitud grupal, convendrá, pues, seleccionar aquellas técnicas más simples, más acordes con las costumbres de los miembros del grupo, en fin menos revolucionarias. Así por ejemplo teniendo en cuenta que los estudiantes en general están más predispuestos en una reunión a asistir escuchando que actuar participando, deberá comenzarse con técnicas que exijan poca participación activa de los miembros; evolucionando progresivamente hacia técnicas de mayor participación; a medida que aumenta el entrenamiento, la experiencia, o sea la madurez del grupo.

### 3) Según el ambiente físico

Cuando se elige una técnica deben tenerse en cuenta las posibilidades reales del local y del tiempo. Ciertas técnicas requieren un local amplio que permita la actuación de un grupo numeroso, o la labor simultánea de pequeños grupos. Unas técnicas llevan más tiempo que otras, y el tamaño del grupo incide también sobre las necesidades del tiempo.

Por otra parte, algunas requieren el uso de elementos auxiliares como: pizarrón, láminas, grabadoras, mesas, escritorio, etc. La disponibilidad de estos elementos afectará también la selección de las técnicas.

### 4) Según la capacitación del conductor.

El uso de técnicas de grupo requiere el estudio analítico de las mismas y el entrenamiento o experiencia en su aplicación. Quien desee utilizar estas técnicas deberá comenzar por las más sencillas en su estructura. Mediante estas experiencias el conductor del grupo se sentirá cada vez mejor capacitado para afrontar las técnicas más complejas o novedosas. Por otra parte, el conductor quedará siempre en libertad de elegir aquellas técnicas que considere más afines con sus propias aptitudes y posibilidades, ya que la aplicación de las mismas requieren, como fue dicho, creatividad, imaginación, destreza, flexibilidad, aunque en distinta medida.

Es importante conocer bien el valor y el mecanismo de la técnica, y actuar con prudencia en los comienzos de su aplicación siguiendo las normas establecidas para el procedimiento. Luego la propia experiencia irá indicando los eventuales cambios que convenga hacer para adaptarlas a determinadas situaciones. Por otro lado, se requiere un buen conocimiento del grupo, de sus

miembros, de sus intereses, modalidades, necesidades, valores y objetivos. De la medida en que el conductor del grupo se encuentre capacitado en todos estos aspectos, dependerá también la elección de la técnica.

Por ello y al considerar que los talleres vivenciales representan una forma de enfocar el aprendizaje humano y el proceso educativo; desde un punto de vista integral y a pesar de que muchos psicólogos clínicos los usan para lo que llaman "terapia" se considera que es más apropiado describirlo como un proceso educativo que integra, las experiencias (perdidas, olvidadas o nunca experimentadas) de manera que resulten personas, más completas y satisfechas consigo mismas.

La táctica del taller vivencial está dirigida a la revisión de los campos motor, intelectual, afectivo y al enriquecimiento resaltando no solo los componentes conscientes sino los inconscientes o disociados que también entran en juego y distorsionan o bloquean el aprendizaje siendo el marco más apropiado para hacerlo, el grupo.

En el aprendizaje grupal entran en juego el contenido cultural y la emoción, para obtener la producción de nuevas situaciones, tareas y soluciones, es en suma el marco ideal para la "cultura de la creatividad".

En la práctica el taller vivencial promueve el interjuego del grupo; se juega mientras se aprende, se aprende mientras se enseña. Al mismo tiempo se construye un "mapa" grupal que es el que realmente posibilita la acción como equipo-unidad.

Al desarrollar las facultades creadoras del grupo por medio de actividades "no dirigidas" se obtienen aprendizajes realmente significativos para el

estudiante, sin embargo no se puede negar que lo desconocido implica ciertos miedos que en extremo pueden desorganizar al grupo, en vez de cohesionarlo. (Vela, 1991)

"Cuando los alumnos empiezan a producir un saber - en lugar de consumirlo - sienten que pierden el tiempo o sea desvalorizan su propia tarea y los resultados de la misma, pues de otra manera deben aceptar que son capaces de pensar y crear y eso los asusta"<sup>17</sup>

Es verdad que muchos estudiantes extrañan lo cotidiano lo común y es por esto que se recomienda graduar los momentos y las actividades, para que no se hagan masivas las ansiedades, lo cual puede confundir al grupo y al individuo.

Por ello se recomienda incorporar técnicas dirigidas las cuales impliquen una guía del profesor; en el caso del taller se hace referencia al manejo de la metáfora, fantasía, simulación y representación de papeles ya que estas requieren no sólo los materiales y un tiempo-espacio en el cual se lleven a cabo; se necesita sobre todo, organización previa, compromiso, ética y la guía del maestro.

Obviamente las técnicas restantes son lo que las autoras manejan como no directivas ya que la participación del grupo se concentra en el surgimiento de la creatividad, por medio de materiales o situaciones que la facilitan, recayendo en el grupo y su participación (y no en el profesor) el objetivo, método, tiempo y clima de la actividad elegida.

---

<sup>17</sup> García, G. (1975) "La educación como práctica social "pag. 7 Ed. Axis, Argentina

### 2.2.1 PENSAMIENTO VISUAL

El pensamiento visual es parte de cada asignatura porque es una manera básica de obtener, procesar y representar información. Ignorar su papel en cualquier temática es dejar de adiestrar a los alumnos en su uso y negar, a quienes sean primordialmente procesadores visuales, la oportunidad de aprender en la modalidad que a ellos les resulta más fácil.

Enseñar a los alumnos a comprender y utilizar representaciones visuales les facilita un instrumento que mejora su comprensión y les permite clasificar su pensamiento y comunicar sus ideas a otros, finalmente sus ideas necesitan ayuda para desarrollar su ojo interno. Visualizar, o sea, la capacidad de generar y manipular imágenes visuales, ayuda en una amplia variedad de tareas, entre ellas recordar información, efectuar funciones matemáticas y resolver problemas prácticos que impliquen relaciones espaciales.

Cuando se presenta información de modo a la vez visual y verbal los alumnos que son principalmente procesadores visuales tienen una posibilidad mucho mayor de triunfar en clase. Se benefician de que se les ofrezca información en la modalidad para ellos más interesante, pero también hay beneficios para los alumnos que son verbales, aunque estos puedan oponer resistencia a actividades que exigen representación visual. Estos alumnos necesitan un reto que les impulse a desarrollar sus capacidades visuales, pues si se les permite confiar excesivamente en su capacidad verbal, no mejorarán su complemento visual, ni tampoco su desarrollo integral. Si bien puede que consigan buenos resultados en la escuela, serán deficientes en una

habilidad del pensamiento que reviste importancia en todos los aspectos de la vida.

Algunas modalidades del pensamiento visual se describen a continuación:

#### **2.2.1.1 BOSQUEJO DE IDEAS**

Un bosquejo de ideas puede ser un mapa, ideograma, mándala, dibujo, collage etc., (en donde para todos estos la utilización del color es básica, no sólo para la representación de ideas sino también para el análisis del trabajo). No viene definido por su forma, sino por su finalidad, como instrumento para pensar. Se trata generalmente de toscos bosquejos que solo resultan comprensibles para quién o quienes los han hecho. El proceso de producción del bosquejo es más importante que el bosquejo en sí, porque al pensar en cómo representar gráficamente un concepto el autor amplía su comprensión del mismo. Pasar de la manifestación verbal de una idea a la representación visual exige pensar de una nueva manera en esa idea, considerar unos elementos que tal vez no se hallan manifestado nunca con anterioridad, y descubrir nuevas posibilidades. El resultado suele ser un aumento en la comprensión y en la percepción.

Los esbozos de ideas son un instrumento personal, aunque también pueden utilizarse en forma grupal, siempre y cuando cumpla con su finalidad principal la cual consiste en clarificar el pensamiento, y ayudar a comunicarlo a otros en caso necesario. Los pensadores visuales pueden ser mucho más aptos para dibujar sus ideas que para traducirlas en palabras; trabajando a partir de su bosquejo, puede resultarles más fácil verbalizar su comprensión del tema y con ello desarrollar su capacidad verbal sin descuidar su interés y habilidad por la modalidad visual. (Verlee, 1986)

### 2.2.1.2 MÁNDALA

"Mándala" es una palabra sánscrita que designa el círculo. En las regiones orientales, se aplica a varias estructuras lineales, especialmente a las figuras geométricas dispuestas en estructuras concéntricas. Los círculos o cuadrados son igualmente mándalas, y están divididos por una o varias cruces, tienen además un perímetro circundante.

En la región oriental se considera al mándala como un símbolo del cosmos. En la psicología de Jung el mándala es representativo de la unión de la psique con el inconsciente colectivo, que es:

*"simplemente la expresión psíquica de la identidad de la estructura cerebral, sean cuales fueren las diferencias raciales"*

No hay reglas ni fórmulas para construir mándalas. Un sistema consiste en pedir a los alumnos que creen una serie de imágenes y las dispongan dentro de un círculo. Otra técnica es la de dividir el círculo en mitades, cuartos o porciones y colocar imágenes para diferentes ideas o conceptos en cada sección. El círculo puede dividirse también en uno o más círculos concéntricos que representan diferentes niveles de una idea. Si el mándala representa una idea, tema o concepto central, la imagen para el concepto debe colocarse en el centro del círculo. (Verlee, 1986; Moccio, 1976)

### 2.2.1.3. DIBUJO Y COLLAGE

Desde sus orígenes se ha considerado al dibujo, como el principio de las manifestaciones gráficas del ser humano. El hombre primitivo quiso de alguna manera expresarse con los que lo rodeaban. La señal de sus manifestaciones la podemos conocer desde el momento en

que el hombre primitivo deja sobre una superficie cualquiera una imagen tratando de interpretar el mundo que lo rodea o tal vez comunicar y expresar sus ideas.

Puede decirse que el dibujo es una forma de expresión, ya que por medio de él se pueden plasmar las emociones, sensaciones y conocimientos o simplemente las experiencias vividas en el transcurso de la vida. (Valdéz, 1994)

Dibujar, desde el punto de vista pedagógico, es esencialmente expresar las formas más reales o aparentes de los objetos que previamente se han percibido por un análisis razonado.

El dibujo constituye un proceso complejo en el que el alumno reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con nuevo significado. En este proceso de seleccionar, interpretar y retomar estos elementos, el alumno da algo más que un dibujo, pues proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, siente y ve.

El dibujo proporciona algunos elementos de observación que son de interés, ya que aquí se refleja los aportes de cada participante y especialmente la influencia recíproca con los otros miembros.

El dibujo grupal, responde a necesidades expresivas, se pide a los participantes que trabajen sobre una hoja y que desarrollen un tema libre. La tarea tiene un carácter expresivo y diagnóstico, ya que permite el reconocimiento del estado del grupo de lo que hace a la relación interpersonal; las elecciones para trabajar juntos, los lugares que cada cual se asigna sobre la hoja, etc. (Kellogg, 1979)

A veces el liderazgo para la elección de un tema en común hace evidente los fenómenos competitivos

---

<sup>18</sup> Jung, (1976) "El secreto de la flor de oro" pag. 83 Ed. Paidós Buenos Aires

frecuentes en la relación grupal. Si bien las necesidades técnicas son satisfechas junto con las observaciones que el coordinador distribuye como parte de sus funciones de guía, el proceso expresivo y artístico sufre en sus comienzos una evolución característica: en primer momento de un fuerte entusiasmo que provoca la aparición del material biográfico y catártico, en otro posterior, las necesidades técnicas emergen ya que, y especialmente el estudiante en medios expresivos busca decir cosas complejas y mejor expresadas.

El collage se realiza al pegar distintos materiales sobre un fondo de papel, cartón o tela. Los materiales utilizados son cotidianos, y sobre la superficie sobre la que van destinados, cobran un significado y una dimensión diferente, producto del acto creativo.

La práctica del Collage en el taller responde a dos objetivos no delimitados claramente: el primero, con un carácter expresivo que facilita la aparición de temas personales perturbados en su expresión o comunicación; el segundo con una tendencia mayor a comunicar artísticamente, a la que por supuesto se agrega un desarrollo técnico imprescindible.

De todas maneras estas dos tendencias se integran en el aprendizaje, ya que el compromiso con la tarea lleva necesariamente a involucrarse en vivencias propias, que con la técnica serán vertidas en un nivel estético.

El collage es, una composición con materiales diferentes adheridos a una superficie. Los acentos, los valores, distribución de las figuras, los colores utilizados, etc.; son elementos de análisis como en cualquier otra forma de expresión plástica.

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

A parte de los valores propios de la composición, la distribución del material divide los trabajos en tres zonas identificables; la inferior esta destinada a imágenes referidas a lo instintivo y necesidades básicas; la superior a los proyectos ideales; la zona intermedia es la más confusa por el carácter actual y las referencias a acontecimientos personales o sociales. Sin embargo se debe procurar que las observaciones sean productos de la elaboración del que ejecuta el trabajo, quien es el único que conoce el sentido profundo del material. (Moccio, 1991a).

Convirtiéndose el collage como un excelente medio de comunicación e intercambio además de actuar como disparador de lo inconsciente burlando defensas y estimulando ciertos aspectos creativos.

#### 2.2.1.4. CUENTO

El cuento es un cuadro que toca describir e interpretar a quien lo relata. Ante todo, antes de referir un cuento es indispensable elegirlo, adaptarlo, para poder describirlo con emoción, con entusiasmo, vivificando sus escenas o interpretando con énfasis apropiado la esencia natural, la intención, los fines y valores particulares del relato. Elegido el cuento hay que asimilarlo y no sencillamente memorizarlo, hay pasajes que se tienen que decir tal como son, ya sea porque son formas características del cuento o por la belleza de su expresión.

El cuento para ser un recurso educativo en el salón de clases y aún fuera de él, se necesita que el docente conozca sus orígenes, conceptos, características, condiciones y finalidades del mismo para que los alumnos lo puedan disfrutar.

La temática del cuento gira alrededor de una historia completa, en general son cortos, precisos, con pocos personajes, y su extensión literaria es menor que la de la novela. Puede escribirse en prosa o en verso. (Elizagaray, 1987)

La clasificación tradicional del cuento se divide en: el cuento que relata sucesos extraños o fantásticos en forma oral; y el que se propone especialmente transmitir una enseñanza, al cual se le conoce como cuento didáctico.

El cuento constituye un material muy valioso en el proceso de la enseñanza-aprendizaje en la escuela, ya sean creados, adaptados o seleccionados por el coordinador en forma conveniente (en base a los objetivos que se persiguen); ya que sirven de medio para enriquecer no sólo el lenguaje, sino otros aspectos de la personalidad como son: fantasía, hábitos y actitudes, etc. Que le ayudaran a desenvolverse en el medio ambiente social de manera constructiva. (Galván; Rodríguez y Rodríguez, 1988)

La mayoría de los cuentos encierran características educativas formativas y humorísticas y son precisamente los que el maestro debe seleccionar para desarrollar los aspectos educativos.

El cuento como recurso educativo desempeña en la escuela un papel muy importante dado que por medio de este se puede encauzar la creatividad y la iniciativa hacia los diferentes aspectos y áreas del aprendizaje que integran el programa escolar.

El cuento ayuda al alumno a expresar libremente sus sentimientos, le enseña a usar la lógica en sus ideas, estimula su expresión creadora y lo enseña a saber apreciar lo verdaderamente bello; es importante para el ser humano poder manifestar sus emociones con

libertad, si así aprende, se contará con una persona digna de confianza en sus manifestaciones sentimentales.

Al alumno debe fomentarsele su actitud creadora, por medio del cuento, esto puede lograrse al dramatizar y/o crear una obra inventando personajes y situaciones. (Bejarano, L.; Fierro, y Lincon, E., 1988)

#### 2.2.1.5. METÁFORA

Una de las técnicas que coloca partes específicas en el contexto de un todo significativo es la metáfora. El pensamiento metafórico o analógico es el proceso de reconocimiento de una conexión entre dos cosas aparentemente no relacionadas entre sí. No procede linealmente, sino que salta a través de categorías y clasificaciones para descubrir nuevas relaciones (es muy probable que estas conexiones sean establecidas por el hemisferio derecho y transmitidas al izquierdo a través del cuerpo calloso). (Gordon y Hilard, 1986; Robles y Abia, 1991)

Sin dejar de lado al cerebro izquierdo se hace posible por medio de la metáfora una traducción verbal de lo que sucede en el derecho, que es emocional y subjetivo a términos del cerebro izquierdo que es lógico y objetivo esto es; una traducción especial, nunca literal pone en palabras las emociones de una manera no exacta sino equivalente más rica que la mera descripción de un ejemplo pues agrega al relato imágenes y sonidos, sensaciones y emociones que influyen deliberadamente y complementan lo verbalizado, más allá del juicio lógico, cotidiano y al mismo tiempo sin perderlo es decir; se amplía la gama de la conciencia.

Si bien la metáfora no crea experiencia, aporta el mecanismo necesario para establecer una conexión entre los nuevos conceptos y la experiencia previa. No se

aprende nada en un vacío; aprendemos redescubriendo, como se relaciona con algo que ya sabemos y cuanto más clara es la conexión, más fácil y rotundo es el aprendizaje. Las metáforas son un mecanismo para forjar conexiones.

El hemisferio derecho puede funcionar como un caleidoscopio. Esta metáfora ha sido ofrecida para facilitar una sola imagen que reúna los atributos del hemisferio derecho. (Proceso simultáneo, no lineal, combinando y recombinando constantemente muchas partes para crear una amplia variedad de pautas o de conjuntos espaciales y visuales). El funcionamiento del hemisferio derecho no es exactamente como el de un caleidoscopio, pero la metáfora cumple varios cometidos útiles. Facilita un medio extremadamente eficiente para organizar y recordar información y, en vez de una lista de atributos por separada, ofrece una sola imagen que contiene la mayoría de los atributos, esta analogía permite comprender todo de una vez y no solo las partes consecutivas.

La metáfora también crea un eslabón entre la lista de atributos y la propia experiencia. Si se conoce un caleidoscopio, la experiencia interviene en el proceso de aprendizaje y las conexiones entre esa experiencia y el nuevo concepto, permite que el acto de aprender sea en resumen más eficiente.

Si el lenguaje se ha formado al mismo tiempo que las cosas, si éstas deben su existencia a clasificaciones utilitarias de índole afectivo, el pensamiento concreto está intensamente teñido con nuestras emociones.

El pensamiento concreto es capaz de sugerir emociones porque es en la emoción donde adquiere su mayor plenitud.

Cuando la intensidad del sentimiento crece, las formas racionales se eliminan y aparecen las formas más concretas, antiguas, coloreadas y vívidas.

La emoción pobre en pensamiento, es rica en elementos imaginativos, pues toda emoción tiende a producir imágenes que son, una descarga de la misma. (Ponce, 1992)

La metáfora es probablemente una de las técnicas dirigidas del taller más efectivas, por que aparte de trabajar con el hemisferio derecho, explica el proceso mediante el cual se produce el aprendizaje.

En una clase tradicional se deja hacer a los alumnos sus propias analogías. Aquellos que no las logran efectuar, vacilan y se retrasan pues están practicando algo que solo algunos utilizan por intuición y que nadie explica. Al introducir la metáfora en este proceso, el maestro podrá adiestrar a un más al estudiante promedio y al deficiente, pues adquirirán habilidad para establecer conexiones como parte de la construcción de su aprendizaje.

La modalidad metafórica es holística se concreta constantemente en los procesos de reconocer y comprender pautas y principios generales que confieran un significado a hechos específicos.

Como ya se dijo con anterioridad entre los factores que inhiben el desarrollo manifiesto de la creatividad, el más importante es el que podría denominarse "conformismo" se trata de la actitud "realista" que se esfuerza por "ver las cosas como son".

Tal actitud mantiene la exploración dentro del límite de las perspectivas más conocidas y afirma de ese modo la estabilidad de una representación; más que incitar al cambio.

Es por eso que Osborn (1965), señala la necesidad de estimular la imaginación libre por medio de la metáfora es decir: esforzarse por transformar lo familiar en insólito y lo insólito en familiar. Pero su contribución más importante es haber descrito algunos de los mecanismos que facilitan dicha inversión.

Estos mecanismos implican una substitución de objetos o de conceptos es decir, el empleo de la analogía según el modo o contenido de la substitución. Gordon (1977), distingue cuatro tipos:

1) La analogía personal, consiste en la identificación del sujeto con uno o más componentes de un problema que debe resolver. Intentará según el caso de imaginarse como un resorte, molécula, líquido etc.

2) Analogía directa, se trata de la transposición de conocimientos pertenecientes a un cierto campo a otro diferente.

3) Analogía simbólica, puede describirse como la substitución de datos del problema con una imagen simplificada y por consiguiente manejable sobre la que es más difícil trabajar.

4) La analogía fantástica, por último consiste en una utilización de pensamiento, de deseo o lo que es lo mismo, soñar despierto. También en este caso el "realismo" es substituido por una imaginación libre.

Al tratar de comprender si en realidad se obtienen beneficios con esta técnica un grupo llamado S.E.S. introdujo lecciones diarias de establecimiento y conexión para 100 alumnos de parvulario. Las lecciones empezaron estableciendo una conexión, reconociendo similitudes y diferencias. Los alumnos progresaron en su rendimiento académico; en cuatro meses los incrementos sobre las puntuaciones del curso anterior fueron del 286% en comprensión oral, de un 1.083% en lectura de

palabras y un 163% en lectura de frases. Un factor que señalan los autores como vital en este progreso fue el que los maestros realmente escucharon a los alumnos sin tratar de involucrar lo que los profesores quieren escuchar. (Gordon y Pozoe, 1979)

Como se observa las metáforas pueden ser utilizadas con efectividad, en todas las etapas de enseñanza, pueden convertirse en parte integral del proceso de aprendizaje; en cualquier temática y en cualquier nivel, al destacar su valor como instrumento para la enseñanza de una materia sustantiva; además otro atributo importante, es divertido, no solo efectivo. Los educadores que lo han utilizado comunican que los alumnos disfrutan con las lecciones metafóricas y se sienten estimulados por ellas. En un estilo de educación lógico, predominantemente verbal, hay poco lugar para el juego, pero se sabe que la capacidad para jugar con ideas y conceptos es básica para la resolución de problemas y la creatividad. La metáfora permite este tipo de juego, como parte del proceso de la enseñanza e incluso los alumnos carentes de motivación.

Una buena metáfora, puede resultar útil cuando se pretende que el conocimiento tome significado pero, ¿Cómo encontrar una buena metáfora, cuándo y dónde se puede aplicar?

En primer lugar, es imprescindible que el profesor desarrolle un sentimiento de confianza y comprensión con el grupo. Cubriendo este requisito cualquier lugar y tema serán apropiados para una metáfora. Es importante que más que sugerir la metáfora el grupo y el individuo la evoque, es decir; después que se decida que se quiere enseñar y cual es el principio implicado, hay que elegir una metáfora que encuadre con el tema de ser

posible que evoque alguna experiencia que pueda ser fácilmente "traída" al salón de clases.

Después de esto se debe "experimentar" con uno mismo para descubrir fallas y/o preguntas al respecto, así después se escribe un apuntador o guión que estructure la metáfora.

Al especificarla evocación deben tocarse variadas sensaciones de preferencia placenteras que se refieren a la brillantez, colorido, tonalidad, claridad, y ambientación de la imagen o, al volumen, tonos, melodías, graves y agudos de los sonidos a los que se refiera; de ser posible podría llevarse una grabadora con un tema musical acorde con la metáfora.

De preferencia el ejercicio se puede elaborar en primera persona es decir manejarla individualmente pues, permite la comunicación de mensajes aprovechando la forma directa o indirecta de la proyección e identificación que por lo general una persona pone en práctica ante los personajes y la diversas situaciones de un relato, pues el ambiente lúdico minimiza las resistencias al no estar sometido a críticas sobre su modo de pensar.

Si se esparcen sugerencias dentro del relato o son comunicadas de manera metafórica, de modo que no impliquen directamente a la persona por su poder evocador, son verdaderamente efectivas en el sistema comportamental, conductual e incluso emocional de la persona puesto que se aprovecha la función poética del mensaje; el énfasis hay que ponerlo en cómo se dice y se hace la metáfora es decir más que nada la forma, la actitud.

Se considera que la metáfora puede tener efectos, profundos y prolongados si se manejan imágenes,

símbolos y arquetipos, en el sentido que les dio Jung<sup>19</sup> en donde:

- Las imágenes y lo imaginario se refiere esencialmente a la relación narcisista con su YO, a la relación dúal de la relación con el semejante, a la fantasía y a los procesos de identificación o formación imaginaria del sujeto.

- Lo simbólico designa el orden de fenómenos en cuanto a esta estructura como lenguaje, para Jung los símbolos tienen su significado en el orden arquetípico, además re-une, totaliza el inconsciente y el consciente, lo futuro, lo pasado, lo racional, emocional y los unifica en una realidad presente actualizada total, pero también evanescente e instantánea.

- Los arquetipos representan el pasado heredado, la historia lo colectivo, es el patrimonio filogenético heredado por la humanidad fruto del aprendizaje producido por la vía de experiencias colectivas reiteradas y significativas.

Se considera que un conocimiento profundo de estos conceptos pueden aplicarse en función del aprendizaje, sin embargo siempre deben aplicarse con el fin de beneficiar al alumno y prepararse ampliamente para llevarlas a cabo, experimentando con uno mismo antes de hacerlo con un grupo.<sup>20</sup>

Por último se recomienda comenzar con metáforas simples que puedan relacionar directamente el aprendizaje adaptándolo a otro conocimiento ya adquirido con anterioridad y después de adentrarse con símbolos y arquetipos cuando el grupo y el facilitador se encuentren preparados.

---

<sup>19</sup> Cit. Espeche B. Y Greco E. (1992) "Jung y Flores de Bach. Arquetipos y flores "

<sup>20</sup> (para más información ver Erikson, 1990; Rohles y Abia 1991; Jung, 1976; Verlee, 1986).

#### 2.2.1.6. FANTASÍA

Fantasear es algo que todos hacemos, pero que pocas personas utilizan, en general, son pocos los alumnos que descubren que pueden utilizarla como instrumento y son todavía menos los que la "controlan" de manera que la imaginación trabaje para ellos.

Las investigaciones en solución de problemas y creatividad aseguran que es una pérdida grave, puesto que los adultos efectivamente creativos hacen uso de la fantasía para numerosas soluciones. (Barron 1963; Torrance 1969; Colado,1996)

La fantasía es una puerta al mundo interior, donde la imaginación crea sus propias realidades. En ella se conjuntan imágenes, símbolos, metáforas, creando o despertando en cada persona diferentes sensaciones y significados.

El tiempo y el espacio no plantea ningún problema a la mente, la fantasía puede permitirnos ser todo lo que la propia mente puede concebir y además produce catarsis. Esta según Read (1967), es "una purga de emociones" una imagen bastante descriptiva de, proyección, expulsión, explosión de afectos; un proceso con alto valor terapéutico es decir esta descarga lleva inevitablemente a un cambio en la conducta. Su efectividad en el proceso creador no puede discutirse.

La fantasía puede estimular la implicación y con ella aumentar la motivación de los alumnos para aprender, puede ofrecerles un nuevo punto de vista y un nuevo medio para recordar la información produciendo una comprensión mucho más profunda, recordándose durante más tiempo que la presentación puramente verbal.

Debido a que la fantasía es una función de hemisferio derecho, el proceso se experimenta muy diferente a los procesos de hemisferio izquierdo. La

cognición del hemisferio izquierdo manipula conscientemente las ideas, la del derecho tiene lugar sin conocimiento verbal y por tanto se es menos consciente de este proceso; en la fantasía se reciben imágenes como en una película, pero en esta película el espectador puede manejar y dirigir la experiencia, con la guía del profesor.

Además de ser una experiencia placentera y motivadora la capacidad de trascender limitaciones físicas a través de la mente, de proyectarse así mismo en algo y explorarlo mentalmente así como imaginarse a uno mismo como la cosa en cuestión es una habilidad del pensamiento que todos debemos desarrollar.

Como es de suponerse, no es posible forzar una fantasía, intentarlo con excesivo empeño bloqueará el flujo de imágenes, pero si se pueden crear las condiciones, podrá convertirse en una experiencia trascendente para el alumno.

La mente debe de encontrarse en un estado de tensión relajada, alerta y receptiva a las sensaciones internas. Este estado es la llave de este mundo interior.

Las imágenes pueden ser percibidas visualmente o trabajadas por medio de otros sentidos, con las imágenes surgen sentimientos como la alegría, tristeza, enojo, fastidio, etc., es por esto, que la experiencia tiene un impacto considerable puesto que tiene un grado de implicación individual importante.

Como se observa, es importante la presentación que el profesor haga de la experiencia; se sugiere que se estudien primero ciertos ejercicios simples que lleven al alumno a despertar esta capacidad y después si así se requiere, elaborar fantasías que ayuden al crecimiento personal en el aula.

La base es la sugestión y la relajación, un ambiente lúdico en que los alumnos confíen en el maestro y ambos estén dispuestos a utilizar la imaginación, metáfora, atención, movimiento, juego y creatividad con un fin específico bajo lineamientos éticos.

Un punto importante que se debe tomar en consideración es la respiración.

Lowen (1985), a dejado de manifiesto la importancia de esta, al considerar la identidad funcional de espíritu y cuerpo reflejada en la respiración, el movimiento y el sentimiento.

Si la respiración es limitada se reduce la posibilidad de movimiento siendo este el que determina el sentimiento.

Las dificultades respiratorias son comunes; la mayor parte de las personas respiran mal ¿Por qué?.

Porque la respiración hace nacer sentimientos y las personas temen a sus sentimientos.

La respiración sana unifica al cuerpo, esta comienza a partir del abdomen en estado de relajación, luego se expande al tórax y de inmediato comienza la espiración como abandono del pecho. El cuerpo está implicado en la respiración pues una tensión destruye la unidad. (Lapassade, 1983)

Debido a esto se debe poner especial atención en este aspecto tratando de que el alumno que participa en la experiencia perfeccione su respiración, pues mientras más sana sea esta mejor calidad tendrá de la experiencia.

Se debe aclarar que desde esta perspectiva existen principalmente dos tipos de fantasías; las que podrían llamarse de observador donde la persona explora, manipula, visualiza, pero no se implica en la experiencia; y en la que la persona se implica,

convierte, vive la situación que se está exponiendo, esto se sugiere para cuando el maestro ya haya experimentado las fantasías de observador y poco a poco introduciendo las de implicación que son mucho más vívidas y tienen mayor impacto en las personas, es por esto, que la fantasía de implicación es más directiva pues se requiere, la capacidad adicional de una persona que solucione alguna situación de conflicto personal que llegara a presentarse.

Con respecto a las escenas desagradables que pueden surgir se considera que si "salieron" son importantes, por lo que deben trabajarse, para que desaparezcan definitivamente, ya que al igual que el cuerpo saca a través del vómito lo que si se quedara dañaría al organismo, la mente desecha imágenes y afectos para sentirse bien. Tal vez no es agradable, pero si necesario.

El conocimiento que el maestro tenga de sus alumnos le permite deducir como reaccionaran y prever en que personas puede darse con más facilidad situaciones "complicadas" y como manejarlas.<sup>21</sup>

Por ultimo se quiere comentar la experiencia de un profesor que implemento esta técnica y sugiere a otros como realizar una evaluación:

"En particular, expuse mi clase tomando en cuenta, el nivel académico del individuo, el medio en que se desenvuelve el alumno (la comunidad) y los contenidos de los textos que deseo enseñar, planificando la clase en forma de relato o cuento empleando la fantasía para motivarlos adentrarse en él logrando resultados satisfactorios en nivel asimilatorio, critico y reflexivo...

Mi forma de evaluar fue:

Escaenificación del tema por los alumnos.

Relatos en forma de cuento por escrito del tema visto.

---

<sup>21</sup> (Para más información ver Rosen, 1986; Robles y Abia 1991; Verlee, 1986 Bandler y Grinder 1990 )

**Comentarios grupales al respecto de la experiencia, así me percate si comprendieron las ideas centrales del tema.**

**Un pequeño cuestionario referente al tema desarrollado por equipos.**

**Elaboración de dibujos con respecto al tema, así como la explicación de éstos.**

**Realización de un collage del tema para los alumnos que no quisieron dibujar.<sup>23</sup>**

Como se observa este profesor evaluó los conocimientos utilizando otras técnicas que se mencionan en este capítulo de acuerdo a sus necesidades, por supuesto que se pueden crear otras formas de evaluación de acuerdo al grupo, profesor y contenidos.

Una herramienta que es básica para el análisis de estas técnicas, es la que a continuación se describe, con mas detalle: la utilización del color.

#### **2.2.1.7. UTILIZACIÓN DEL COLOR**

Si se pregunta de qué esfera del ser humano es agente el color, inmediatamente se tendrá como respuesta: de la afectiva. La interioridad afectiva encuentra su manifestación plástica en el color, del mismo modo que la línea delata la existencia de la esfera racional; y la materia es testimonio de los impulsos instintivos. (López, 1971)

El color es un instrumento importante en el pensamiento visual. Separa las ideas a fin de poder verlas con mayor facilidad, estimula la creatividad y ayuda a la memoria. El color capta y dirige la atención. Incluso las notas convencionalmente subrayadas pueden beneficiarse de la codificación en color, mapas ideogramas, mándalas y la gran mayoría de los dibujos expresivos resultan considerablemente más efectivos en color. ( Verlee, 1986)

---

<sup>23</sup> Cit. En Rodríguez A. (1980) " Investigación experimental en Psicología y Educación " Edit. Trillas, México

Para Ortiz (1992), los colores son transmisores del estado anímico del hombre e influyen en el ánimo de todos los seres humanos. La presencia de un tono lleva implícita, la mayor parte de las veces, una significación particular por lo que se ha estipulado acerca de los colores lo siguiente:

**R rojo.** Señal de peligro, poder, masculinidad, ira, belicismo, crueldad, martirio, salud, belleza, amor, felicidad, competencia, excitabilidad y autoridad.

**Anaranjado (rojo amarillento).** Suscita un sentimiento de fuerza, energía, visión, determinación, exaltación, pasión, incontrolable agresión deliberada, disturbio, alegría y triunfo.

**Amarillo.** Es un color atrayente y significa luz, claridad, fuerza y afinidad, posee una condición alegre y da una impresión marcadamente grata y confortable.

**Verde.** Este color es considerado como matiz de transición y comunicación entre los dos grandes grupos de colores: cálidos y fríos.

La mayoría de los significados del verde están asociados con la naturaleza, principalmente con la primavera, con la vida y el desarrollo de la vegetación. Por eso se ha considerado apropiado para simbolizar la juventud, lealtad, esperanza y promesa así como la vida y la resurrección.

**Azul.** Muchos de los simbolismos y significados de este color, provienen de las asociaciones con el firmamento y con el agua, por lo tanto se le atribuyen las características de los dioses, significa, esperanza, constancia, fidelidad, serenidad, generosidad, inteligencia, devoción, libertad, aristocracia, melancolía, calma, dignidad, salud e inocencia.

Violeta. (Azul rojo ) Excitación libre de alegría, se asocia con la magia, contiene en el sentido físico y espiritual un elemento de fragilidad, inspirador de tristeza, y sabiduría, su significado es el juicio y la benevolencia, también está asociado con la muerte la serenidad, pasividad, sinceridad, pasión y nostalgia, es equivalente al silencio.

Blanco. Aunque no se le considera propiamente un color, ya que desde el punto de vista físico es la integración de todos los colores esto no ha sido impedimento para adjudicarle diferentes significados, encontrando que: simboliza a la luz, pureza, castidad, paz, verdad, modestia, delicadeza, femineidad, timidez es positivo, estimulante, luminoso y delicado.

Negro. Simboliza desgracia, duelo, desesperanza, terror, maldad, muerte, usado con el blanco es bajeza y su temperamento es severo; entonces significa humildad, melancolía resolución, solemnidad, profundidad y prudencia.

Café. Tiene un significado ambivalente, tristeza, goce o deleite, se asocia al vigor la fuerza, solidaridad, confianza y dignidad representa la madurez y sensualidad.

Rosa. Representa lo etéreo, dulce, agradable, amor e inocencia.

### 2.2.2. EXPERIENCIA CORPORAL

En la cultura occidental, se tiende a considerar mente y cuerpo como entidades separables, asignando el pensamiento a la mente, y la acción y sensación al cuerpo. Sin embargo, los sistemas sensoriales y motor forman parte a la vez del cerebro y del cuerpo, y su desarrollo adecuado es un prerequisite para un buen funcionamiento cognoscitivo. Los sentidos son los medios por los cuales se obtienen información; ellos informan del mundo y constituyen la base para el desarrollo del pensamiento abstracto. En sus primeros años, los niños usan todos sus sentidos para aprender sobre el mundo. Al adquirir información a través de todos los sentidos llegan a conocer los atributos de ese objeto. Atribuyendo más tarde etiquetas verbales con el que asociarán dicho objeto.

El sistema sensorial no sólo incluye los sentidos de la vista, oído, tacto, olfato y gusto, a través de los cuales se absorbe información acerca del mundo exterior sino también los sentidos propioceptores, es decir, los sistemas cinestésicos vestibular y visceral, que controlan las sensaciones internas. El sistema vestibular, situado en el oído interno, registra la posición, el movimiento, la dirección y la velocidad del cuerpo, también desempeña un papel importante en la interpretación de estímulos visuales. El sistema cinestésico está localizado en los músculos, en las articulaciones y tendones, nos proporciona información sobre el movimiento del cuerpo. El sistema visceral aporta las sensaciones de los órganos internos.

Los sentidos auditivo, visual y táctil-cinestésico, constituyen las principales modalidades de aprendizaje, es decir, los caminos principales a través

de los cuales se absorbe la información. El sentido cinestésico aporta la tercera modalidad principal para el aprendizaje o instrucción. El aprendizaje cinestésico y táctil están a veces vinculados entre sí, aunque en realidad implican diferentes sistemas. El sistema táctil depende de receptores en la piel. El sistema cinestésico registra el movimiento; sus receptores en los músculos y tendones facilitan información sobre el cuerpo. (Verlee, 1986)

Demasiado a menudo en la escuela se olvida el componente cinestésico del aprendizaje, puesto que suele encontrarse al margen del conocimiento consciente. Cuando alguien no está seguro de cómo se deletrea una palabra, la escribe, confía en su sentido cinestésico para que guíe su mano (aunque probablemente también confíe en una verificación visual para comprobar si la palabra tiene el aspecto correcto). Cuando al explicar algo se utilizan las manos para gesticular, se utiliza a la vez el pensamiento cinestésico y el verbal. Aunque no se esté consciente de ello, el gesto no solo contribuye a la comunicación, sino que además solo facilita el pensamiento y la expresión.

La expresión corporal permite la transmisión emocional del gesto y del movimiento en el espacio, puede constituirse como una terapéutica con la que se pueden eliminar los traumas, conflictos y complejos existentes en el sujeto.

Los medios de expresión constituyen un reto para el educador que puede encontrar en ellos un recurso muy valioso. Esta técnica educativa constituye un centro de interés para los alumnos, altamente motivadora ya que con ella se cumple el adagio "aprender experimentando".

Usada correctamente se convierte en caja de resonancia expresiva del mundo emocional del individuo y

del grupo. Se trata de descubrir las muchas posibilidades que tiene el educador de develar ese mundo maravilloso que cada uno tiene de descubrir y conocer todo aquello que limita el actuar. (Bosso, 1985)

Así, mucho antes de que los investigadores comenzaran a explorar los misterios de los dos hemisferios, los profesores conocían la importancia de la experiencia en el proceso del aprendizaje. Hoy, con unos recursos financieros limitados y presión para los resultados de los alumnos en cuanto a eficiencia, los profesores se ven cada día más obligados a justificar el tiempo y los gastos adicionales que requiere el aprendizaje experimental. La investigación sobre los hemisferios sugiere varias razones por las que la experiencia debe constituir una parte importante en todas las situaciones en que el proceso de enseñanza está presente.

El aprendizaje experimental facilita a los alumnos un todo significativo, una situación total, y les incita a descubrir sus partes y las relaciones que estas guardan entre sí. Para los alumnos que no están verbalmente orientados o para los que necesitan un sentido del todo antes de que comprendan las partes, el aprendizaje experimental tiene muchas posibilidades de constituir un éxito.

Incluso para los alumnos muy verbales, la experiencia directa es esencial para las habilidades cognoscitivas; un libro por bueno que sea, no puede aportar la misma enseñanza que la experiencia directa, ya que ofrece al cerebro un tipo de estímulo diferente.

El aprendizaje experimental estimula el pensamiento original y crea una gama amplia de estrategias de pensamiento y habilidades perceptivas, a las que no se llega a través de los libros o las simples

explicaciones. Este tiene la capacidad de estimular una implicación más personal y con ello encaminar a estos alumnos hacia una temática que de otra manera evitaría.

Desde los años sesenta, en diferentes países del mundo, tanto a nivel individual como institucional se ha ido dando una serie de tendencias nuevas entre estas facetas de la cultura emergente una de las más significativas es todo lo referente a la "expresión corporal" estrechamente ligada a la preocupación por mejorar las condiciones de salud (fuera de las vías medicas tradicionales), la recuperación del sentido lúdico y de la espontaneidad, así como la búsqueda de formas de liberarse de tensiones.

Los talleres de expresión corporal sirvieron para que todos comprendiesen que el ser humano posee no solo un lenguaje hablado, sino también otro de naturaleza no verbal cuyas formas de expresión son emitidas por el cuerpo. (Stokoe, 1990).

El proceso educativo es aquel encargado de descubrir, guiar, desarrollar y consolidar la personalidad del ser humano mediante la realización de actividades que favorezcan sus intereses, tendencias e iniciativas, que canalicen su vitalidad innata para lograr un equilibrio armónico y estable en el medio en que se desenvuelven. Para poder comunicar a sus semejantes aquello que de él absorben, el hombre utiliza algo que solo él por encima de los demás animales posee: sensibilidad estética. Esta, en su manifestación se convierte en arte. Su esencia es la capacidad de reaccionar ante el estímulo de un conjunto estructurado de valores, mediante las emociones y sentimientos que se expresan por medio de la conciencia que los capta, da orden y forma expresiva. Es el arte el que ofrece al individuo la oportunidad de auto-expresión e impulso

creador, el que le transforma en un ente capaz de comunicarse con el mundo, a vivir y convivir en forma plena y eficiente. Así las habilidades de la sensibilidad estética (expresión corporal) brindan a la persona la oportunidad de dar una libre expansión a sus ideas que no han encontrado realización en vida real; es el arte la válvula de escape que le permite desahogarse ese estrés causado por las tensiones, frustraciones, conflictos emocionales, a través de la canalización de ellos a un equilibrio psíquico, lo cual le permitirá, en plenitud, vivir y dar lo mejor de sí mismo. (Dian, 1988)

Algunas de las actividades artísticas que facilitan la expresión corporal aplicada a la enseñanza y a la terapia son las que a continuación se señalan:

#### 2.2.2.1 DANZA

La expresión corporal danza es una actividad y un lenguaje artístico desde el momento que ofrece la posibilidad de una vivencia subjetiva y cargada de emoción a todas las personas que deseen practicarla. Este lenguaje personalizado moviliza al ser humano como una unidad sensorial psíquica, social y motora. La práctica del mismo hace la diferencia entre el saber quién es y la vivencia de sentirse percibirse y emocionarse. (Stokoe, 1990)

La danza ayuda a que el cuerpo piense, se emocione y se transforme a través de movimientos, gestos, y ademanes cargados de emoción y sentido propio.

Este proceso es saludable y formativo por llevar intrínseca la necesidad de conocerse percibirse, modificarse y expresarse; pues "se es cuerpo" y "se tiene cuerpo". Este proceso creativo y comunicativo es salud y es una respuesta a la necesidad de expresarse corporalmente. (Berge, 1985)

La danza puede contribuir también a la instrucción académica. Así como también al desarrollo de la creatividad, especialmente cuando se alienta los alumnos a crear sus propias pautas de movimiento.

Así, el movimiento facilita la base para la construcción del vocabulario estimulando la creatividad tanto en la modalidad cinestésica como en la verbal, mejorando las técnicas de redacción y contribuyendo al desarrollo motor, además la vinculación de movimiento y escritura puede ayudar a los alumnos cinestésicos, que a veces tienen problemas con la expresión verbal: Crea también una notable experiencia que otorga a los alumnos algo cuya comunicación es personalmente significativa, y que por tanto tiene mayores posibilidades de estimular una redacción de calidad.

Según Alvarez (1993), la actividad dancística proporciona desenvoltura, confianza, seguridad, destreza, además de conocimientos de cultura general por que al dedicarse a la enseñanza o aprendizaje de un baile determinado se tiene que ubicar la región, vestuario, costumbres, ideología y tradiciones.

La danza mexicana esta vinculada a nuestra tradición histórica y forma parte de nuestra propia vida es factor de nuestras costumbres; su plenitud corresponde al pasado es ahí donde se encuentra su resurrección para transmitirlo.

El trabajo de la actividad dancística en cualquier nivel educativo esta formado por una serie de aspectos que se presentan en forma constante y por medio de ellos adquiere características propias que ayudan al desarrollo integral del individuo, pues imprime, armonía, ritmo y belleza, al desarrollo corporal incrementando la capacidad perceptiva de los objetos fenómenos y seres del mundo circundante.

El sujeto adquiere coordinación neuromuscular, valiéndose de la ejecución física de destrezas.

El tipo de conductas que el individuo exterioriza manifiesta avances del dominio del "yo" principalmente físico por lo que se señalan para esta técnica las siguientes categorías o niveles, mismos que pueden servir como ejes de evaluación:

- Imitación
- Manipulación
- Precisión, control, grado de automatización o mecanización
- Destreza, creatividad de la coreografía y de los materiales utilizados.

Es obvio que esta técnica tiene algunas limitaciones pues esta como todas son alternativas de aprendizaje que estimulan una actitud creativa es decir pueden ofrecer un modo distinto de actuar.

Entre otras se encuentran que se requiere una persona con mínimos conocimientos sobre la danza, la cual planeará de acuerdo al grupo un programa que pueda desarrollar la habilidad motriz. Por otra parte se necesita un tiempo-espacio específicos y una organización fuera del aula, lo cual demanda más a los involucrados. Todas estas pueden superarse y el éxito dependerá de que los participantes se involucren y colaboren conjuntamente para su organización, actualización y apoyo mutuo.

#### **2.2.2.2. MÚSICA**

Se le concede a la música el papel de calmar los nervios de apaciguar las conductas, y en efecto, encierra las fórmulas secretas elaboradas a largo de los milenios de la evolución, de la expresión emocional, de su traducción en los gestos, los sentidos y las

formas, y a través de ellos de la comunicación interhumana.

La psicoterapia confinada durante mucho tiempo a la esfera de relación verbal, se da cuenta hoy del partido que se puede sacar de la utilización, prudentemente codificada, de los mediadores no verbales. Los sonidos y los ritmos con cuerda, mejor que la palabra con los movimientos emocionales que expresa, al mismo tiempo que los hace compartir con los demás. La música, lenguaje universal, franquea con mucha más facilidad que las palabras las barreras culturales. Su utilización en grupos ha servido siempre para forjar y exaltar los lazos que unen a los miembros de una colectividad.

Y sucede como si esta sincronización de los movimientos sostenida por el ritmo de una música exterior, originase una especie de sincronización visceral que se traduce por una "empatía", un sentimiento innegable de comunicación, como si "los corazones latieran al unísono".

La música goza de un excepcional poder de movilización emocional a un nivel arcaico. Es al mismo tiempo, el mediador idóneo para un contacto emocional, para una cierta comprensión entre lo que sin ella continuaría siendo extraño.

Para Verdeau-palles (1979), las técnicas psicomusicales, de manera general, y a través de su práctica y de sus aplicaciones, revelan ciertas aspiraciones más o menos ocultas en la rutina de nuestras preocupaciones diarias.

El hombre siente la necesidad de:

- liberarse, crear, comunicar, vivir en grupo;
- ser reconocido tanto en sus posibilidades como en sus límites;

- facilitar la comunicación entre los seres;
- expresarse y ser comprendido;
- derribar las barreras entre él y los otros;
- estar en armonía consigo mismo.

No importa a quién vayan dirigidas estas técnicas, ni que sean aplicadas con una finalidad pedagógica o terapéutica, en cualquier caso son susceptibles de aportar:

- Un medio de expresar sus aspiraciones y deseos.
- La eliminación de inhibiciones motrices y psicológicas.
- Tranquilidad duradera.
- La exteriorización de sus alteraciones rítmicas y la corrección de las mismas.
- Un medio de comunicación con los demás.
- El uso de la mente bilateral.
- El desarrollo de la creatividad.

### 2.2.2.3. **TEATRO**

El teatro es una actividad artística muy compleja porque en ella se encuentran presentes muchos elementos que son propios de otras artes; los movimientos de cuerpo (danza); la métrica y el verso (literatura); la línea (dibujo); el volumen (escultura); el color (la pintura) y la música usada para crear el ambiente en el que deberán desenvolverse los personajes.

El teatro tiene como propósito transmitir las ideas o emociones del artista, producir placer estético y aclarar o ayudara comprender la vida. Es un medio de comunicación entre la gente que la une en los mismos sentimientos. La comunicación puede ser, mental, emocional o espiritual. (Signorelli, 1963)

En la actualidad el teatro es algo dinámico, algo que obedece a un determinado pueblo y época, algo que

tiene el poder de mostrar la realidad como trasformarla. En él se suceden indistintamente las manifestaciones universales de la expresión teatral y humana sujetas a conjuntos análogos de reglas encaminadas a los mismos fines; ningún arte asocia de modo tan perfecto el interior y el exterior de las cosas como este. (Pech, 1988)

El teatro es un medio de expresión y de ayuda al desarrollo humano sin embargo, el cómo se imparte es fundamental para los resultados del uso didáctico. El contenido y la forma, es decir el qué y el cómo van irremediabilmente unidos y tienen relación directa con el para que, es decir los objetivos que se persiguen.

Existen dos líneas que marcan el trabajo de las artes escénicas en el aula: 1) atender el desarrollo de las capacidades humanas y 2) atender la construcción del lenguaje escénico.

La reflexión de los resultados de cada una de las actividades realizadas en el salón de clases, es fundamental ya que por medio de esta se logra:

- 1) que el alumno haga consciencia de lo que sintió, penso, percibió y reflexionó;
- 2) que el maestro pueda conocer y visualizar la forma de concebir los resultados por parte de los alumnos y
- 3) que el alumno, al darse cuenta que no todos sintieron, pensaron, percibieron y reflexionaron lo mismo, entienda de forma mas profunda los conceptos de comunicación y conocimiento humano. (Díaz, 1993)

Todo esto enmarcado en una disciplina de trabajo espontaneo, libre y creador. Entre más se le posibilite a los alumnos su expresión libre, más desarrollan su creatividad e imaginación.

Para Alarcon y Valdés (1988), el punto de la composición dramática, viene a ser muy importante para los objetivos que se persiguen pues no solo ayuda al desarrollo de las capacidades humanas y al conocimiento del lenguaje escénico; sino que también esto es básico en la época actual ya que brinda la posibilidad de conocer de manera franca y sensible la realidad de los alumnos, su visión del mundo, deseos, fantasías, carencias, miedos, problemas, vida cotidiana, etc.

El teatro coloca a los alumnos en una situación y les permite crear por su cuenta la experiencia. El taller vivencial sugiere un espacio de tiempo específico para este tipo de situaciones en que se permite al alumno jugar y aprender al mismo tiempo concediéndole importancia a los dos procesos. Sin embargo algunos educadores, por el miedo a perder la disciplina en el grupo no utilizan esta técnica. (Moreno, 1975; Moccio, 1991b)

A pesar de que los logros del teatro son notables como señala Godoy (1992), ya que este permite:

Desarrollar la capacidad de creación, imaginación, memorización y observación mediante ejercicios que se hacen de manera constante para un mejor logro del objetivo, ya que mientras más se desarrolle mejor es su habilidad.

Mejora la capacidad de improvisación, así como estimula una dicción fuerte clara expresiva.

Dominación de diversos estados de ánimo.

Propicia un ambiente lúdico.

Consolida la personalidad y se "educa" con diversión.

La simulación y la representación de papeles son actividades teatrales que se asemejan en varios aspectos, y comprender las diferencias entre las dos es

menos importante que explorar su uso en el proceso de enseñanza. Ambas técnicas pueden ser utilizadas para varios propósitos, muy semejantes; pueden ayudar a estudiar temas específicos, a practicar estrategias para la resolución de problemas y a fomentar un conocimiento propio así como habilidades interpersonales.

La simulación es una representación de escena en donde los alumnos no se convierten en otra cosa y los papeles que representan están vistos bajo su propia visión, las tramas a jugar son recogidas de los mismos alumnos, no hay un guión preparado de antemano, sino que el drama privado de un alumno, o la producción de todo un grupo es el material que da movimiento a toda la escena.

Así, lo que se simula esta referido, en lo temporal al presente, pasado o futuro, y en un nivel significativo reconstruye hechos realmente acontecidos o bien simbolizaciones del momento grupal.

Cuando un alumno simula una situación de carácter personal y cuando consigue vencer el temor a ser visto por otros encarnándose a sí mismo o a los seres significativos de su vida, actúa con un nivel de compromiso máximo. Esta expresión, muchas veces fuertemente emotiva, actúa como el efecto aliviante de lo que lo presionaba y buscaba salida desde su interior.

Parecería que dramatizar sería como entrar en una dimensión donde se viven cosas a gran intensidad. La realidad muestra que puede ser así en el comienzo y que la repartición de las escenas mas significativas o más problemáticas permite un control y también disminución del monto de ansiedad. En un comienzo el alumno es dominado por la escena, se identifica con el sentimiento que lo domina y actúa con la conducta de la situación original que estaría repitiendo en escena. La repetición

de las secuencias más problemáticas va creando un distancia que deja en alguna medida el rol que se jugaba en ese momento, con un grado de libertad de acción. (Moccio, 1991a)

La representación de papeles en cambio, crea una experiencia en el aula, en esta los alumnos desempeñan el papel de otras personas y tratan de actuar como lo harían estas en una situación dada. Los alumnos deben imaginar como se sentiría y comportarían aquellas personas. En muchos casos deben saber algo acerca de las personas cuyos papeles interpreta a fin de ejecutar una tarea efectiva.

Esto parece muy divertido, y lo es, pero es también una experiencia instructiva. A fin de prepararse para el juego de los encuentros los participantes deben de comprender realmente las diferencias en las actitudes de cada persona, las frases aprendidas tendrán que olvidarse y crear asociaciones nuevas.

En una clase más parecida a un juego, estos participantes efectúan un trabajo de pensamiento de alto nivel, ya que integran información de diferentes tipos y usan diferente información en vez de simplemente almacenarla para repetirla después.

Es más si se pregunta a un grupo de adultos que experiencia escolar recuerda, generalmente la respuesta abarca dos cosas: algún tipo de experiencia directa y un momento de percepción o descubrimiento. A menudo las dos cosas ocurren a la vez ya que la experiencia lleva a la percepción, y no solo por ser divertidas sino porque estimulan a los participantes a pensar y a crear significados por su propia cuenta. Este tipo de reto mental es agradable, aumenta el amor propio y convierte el aprendizaje en una actividad revigorizante. (Verlee, 1986)

Por último se señala que no debe faltar el comentario grupal sobre la representación para intercambiar ideas y experiencias donde se debe lograr participe todo el grupo; pueden observarse los siguientes puntos:

- Movimiento corporal, en el escenario con respecto al público.
- Dominio de la improvisación por parte del que actúa y de si fue adecuada en la situación o no.
- Manejo de voz para que esta sea clara, fuerte y expresiva.
- Dominio de pronunciación, palabras que presenten dificultades.
- Capacidad para captar y proyectar estados de ánimo.
- Por último se recomienda que en una primera experiencia se busque que:
  - Todos los alumnos participen, ya sea en planeación, organización, elaboración de materiales, etc.
  - Que sean ellos mismos quienes elijan los papeles a representar.
  - Que se programe el tiempo para la situación.
  - Siempre debe estar el coordinador pues no hay que olvidar que la dramatización es una técnica proyectiva y ahí puedan encontrarse elementos de análisis.

Se destaquen los aspectos más significativos de lo que se aprendió y se "re-etiqueten" los aspectos negativos de manera que para el grupo siempre sea una experiencia agradable.

La presente propuesta no pretende inventar actividades para favorecer el proceso creativo sino aprovechar las ya existentes dando libertad al maestro

para utilizar su propia creatividad y los adecue a su manera de enseñar y a las necesidades e intereses de los alumnos. Tomando como base que esta modalidad es una alternativa de trabajo para lograr una mayor efectividad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La importancia de la presente modalidad radica en el desarrollo de dos aspectos específicos: el socio-afectivo y el pedagógico.

Desde el punto de vista emocional encontramos el desarrollo de los sentimientos de la persona dentro del si mismo, que lo involucra como miembro de un grupo y de la sociedad.

Mediante este desarrollo el individuo se acepta a si mismo, conoce de lo que es capaz de realizar, y adquiere mayor seguridad revalorando lo que ha aprendido con anterioridad; re-aprende a relacionarse con los demás, a compartir ideas y a respetar y tolerar capacidades y opiniones de otros logrando una mayor relación entre compañeros y maestros. Dentro del aspecto pedagógico el educando, va adquiriendo un conocimiento más amplio acerca de la gente que le rodea ya que interactua con materiales y re-descubre "estrategias de pensamiento". Tendiendo a desarrollar sus habilidades y potencialidades entre ellas la creatividad.

Se quiere abrir espacios de comunicación, diálogo, para establecer relaciones afectivas que sustituyan la hostilidad, predominante en el aula; un espacio que sirva para fomentar la relaciones interpersonales con claras tendencias de involucrar a los que intervienen en la práctica docente.

Se cree que con esto se da un primer paso hacia la sensibilización y conscientización de los problemas que ya existen y que pueden resolverse de forma grupal.

En el campo profesional existen diversas carreras para las cuales no son prioritarias las relaciones humanas; en donde están implícitas no solo las cogniciones, sino además las emociones y la socialización, no sucediendo así con la carrera de Psicología dado que su actividad laboral está vinculada directamente con seres humanos; a pesar de esto no se rescata al psicólogo como persona puesto que en el proceso de la formación que se imparte en la FES Zaragoza se deja de lado muchas veces sus propias emociones, experiencias e intereses, primordiales para la actividad laboral que después desempeñará.

La estrategia de los Talleres vivenciales, como una modalidad de enseñanza, es la de vincular a sus alumnos con el mundo (sus experiencias, percepciones, vivencias, etc.) de modo que tenga ante sí un conjunto más rico de alternativas.

Al existir en realidad pocos documentos que fundamenten experimentalmente lo anterior, esta investigación tiene el siguiente planteamiento del problema:

¿Existen diferencias en la actitud creadora de los alumnos que reciben un Taller vivencial de los que no reciben dicho taller?

## **CAPITULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

¿Existen diferencias en la actitud creadora de los alumnos que recibieron un Taller vivencial de los que no recibieron dicho taller?

#### **HIPÓTESIS DE TRABAJO**

Si se imparte un taller vivencial a algunos alumnos de nuevo ingreso en Psicología, entonces habrá diferencias en su actitud creadora, en relación con otros alumnos a los cuales no se les imparte el taller.

#### **MÉTODO**

##### **Sujetos:**

60 alumnos de Nuevo ingreso a la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. No importando edad, sexo, ni alguna otra característica como factor excluyente.

##### **Aparatos e instrumentos:**

"Inventario de Actitudes Creativas de Khatena y Torrance" (ANEXO 1). Este instrumento permite el análisis de características personales como: auto-concepto, procesos racionales y emotivos, así como los productos que emergen como resultado del esfuerzo creativo.

Consiste en dos cuestionarios: el primero titulado: "Algo acerca de mi mismo" contiene cincuenta afirmaciones de las cuales el sujeto debe marcar (X) sólo si esta de acuerdo que se refieren a él dejando en blanco las oraciones que no corresponden a su forma de ser, los factores de orientación para este cuestionario son seis:

- I Sensibilidad ambiental
- II Iniciativa
- III Autofortaleza
- IV Intelectualidad
- V Individualidad
- VI Habilidad Artística

El segundo cuestionario llamado "¿Qué clase de persona eres tú?" con cincuenta reactivos divididos en dos afirmaciones para contestar la opción que el sujeto considere corresponde más a su manera de ser, esta basado en cinco factores de orientación los cuales son:

- I Aceptación de autoridad
- II Autoconfianza
- III Iniciativa al resolver problemas
- IV Conciencia de otros
- V Imaginación disciplinada

Ambos se califican premiando con un punto los ítem que corresponden a los factores creativos señalados en el manual, siendo después convertidos a la escala de Índice Perceptual Creativo total y también por factores.

En una escala que para el Índice Perceptual Creativo va del 1 al 9 correspondiendo la más baja como menos creativo ascendiendo hasta altamente creativo.

La calificación dada a cada factor fue convertida en una escala que va del 2 al 8.

Se obtiene así un resultado por persona de 13 calificaciones, 11 de los factores de orientación y 2 generales de cada cuestionario.

#### Escenario

Se trabajo en diferentes aulas de la Facultad de Estudios Superiores; éstas contaban con 1 escritorio y silla para el profesor, 30 mesabanco individuales para los alumnos que se podían mover fácilmente, con iluminación y ventilación adecuadas, las aulas contaban con cortinas, pizarrón.

#### Diseño

Preexperimental, cuatro grupos de Solomon. Este tipo de diseño se constituye mediante una combinación de los tipos "grupo experimental y grupo control" y "pre-test y post-test" reuniendo las cualidades de ambos y permitiendo un mayor control en lo que se refiere a la validez externa del experimento, puesto que controla el factor de la interacción de las pruebas con la variable independiente lográndose con el tercer y cuarto grupo. (Kerlinger, 1987)

Constituyéndose los cuatro grupos de la siguiente manera:

GRUPOS	MANIPULACION
1	O1 X O2
2	O1 O2
3	X O1
4	O1

En donde:

O = medición de la variable dependiente

X = manipulación de la variable independiente

Siendo definidas las variables de la siguiente manera:

**VARIABLE DEPENDIENTE:** Actitud creativa.

**Definición conceptual:** Actitud creativa. Se entiende como el conjunto de cualidades y habilidades tales como: Autoconfianza, iniciativa, intelectualidad, autofortaleza, sensibilidad ambiental, individualidad, imaginación disciplinada, aceptación de autoridad, iniciativa a resolver problemas, conciencia de otros y habilidad artística. (Khatena y Torrance, 1977)

**Definición operacional:** La actitud creativa expresada en las puntuaciones obtenidas en el inventario de "Khatena y Torrance de Actitudes Creativas"

**VARIABLE INDEPENDIENTE:** Taller vivencial.

**Definición conceptual:** Es un tiempo espacio en el que alumnos y maestros, construyen y se apropian instrumentalmente del conocimiento; donde se promueve la integración del sentimiento, del pensamiento y la acción, la articulación de la teoría y de la práctica, todo ello en encuentros participativos y democráticos; una modalidad operativa a través de la cual el docente actúa como coordinador, utilizando tantas técnicas y estrategias como considere convenientes para la tarea prevista. Opera con la realidad a través de la vivencia, la reflexión, la conceptualización y la sistematización del conocimiento. (González, 1990)

**Definición operacional:** Ejercicios con: metáfora, fantasía, danza, música, teatro, dibujo, collage, movimiento.

#### Asignación de sujetos:

El muestreo fue aleatorio, basándose en la lista de todos los alumnos de nuevo ingreso, en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Asignándose azarosamente por cuota estratificada de 15 sujetos a cada uno de los grupos descritos anteriormente.

#### Procedimiento:

Consistió en tres etapas:

##### PRIMERA ETAPA

Selección y Asignación de sujetos, este se llevo a cabo basándose en la lista de todos los alumnos de nuevo ingreso, en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, seleccionando por cuota de 5 para posteriormente realizar estratos de 15 sujetos para cada grupo. Las condiciones para asignar a los grupos fueron las siguientes:

- 1) Haber cursado o no el taller (para los cuatro grupos);
- 2) Tener el total de asistencias (tres asistencias una por día, solo para los grupos 1 y 3);
- 3) Ser evaluado antes del curso (para grupos 1 y 2).

##### SEGUNDA ETAPA

Se aplico al inicio un Pretest. Medición de la variable dependiente mediante el Inventario de Actitudes Creativas a los grupos 1 y 2.

Después se impartió el Taller Vivencial a los grupos 1 y 3, este tuvo una duración de quince horas distribuidas en dos semanas, (Viernes, lunes y Miércoles). Desarrollándose estas en cinco horas por día, de 8 de la mañana a 1 de la tarde para el turno matutino y de 2 a 7 para el vespertino. Sin descanso para ninguno de los grupos pues este podría afectar el clima grupal así como las actividades contempladas para este taller. (Ver anexo 2)

### TERCERA ETAPA.

Se aplicó por segunda vez el Inventario de Actitudes Creativas (posttest) a los grupos 1 y 2, para analizar las diferencias entre los grupos que recibieron taller vivencial de los que no lo recibieron (grupos 2 y 4), es decir, se aplicó a los cuatro grupos en esta última etapa para posteriormente elaborar la integración y análisis de resultados y conclusiones.

#### Tratamiento estadístico

Al ser un diseño de comparación con una prueba de datos ordinales, con más de dos niveles de medición para una variable independiente las pruebas de significancia que se consideraron más adecuadas para los fines de esta investigación son las de Kruskal Wallis y Friedman ya que arrojaran datos para dar a conocer si las muestras tienen diferencias genuinas debido a la Variable independiente o si son variaciones aleatorias. Realizando todo el tratamiento de manera manual.

#### Objetivos:

- Comparar los grupos experimentales y de control en cuanto a actitud creadora de los sujetos.
- Correlacionar el taller vivencial y la actitud creativa en caso de encontrar diferencias.

## RESULTADOS

Al administrar la prueba "IPC" a alumnos que recibieron el Taller vivencial y otros que no lo recibieron los resultados fueron los siguientes:

Se encontró al aplicar la prueba **Kruskall Wallis** que no existen diferencias significativas en los grupos, ya sea al analizar y comparar los cuatro grupos a la vez, o al compararlos por pares elaborando todas las combinaciones posibles entre los mismos.

Cabe señalar que solo se dieron tres tipos de diferencias y estas existieron al:

⇒ Comparar los cuatro grupos, pues se reportaron diferencias significativas en el cuestionario de ¿Qué clase de persona eres tú?

⇒ En el primer grupo (O X O) al analizar los resultados del pretest-postest, entonces se observa que existieron diferencias después del tratamiento aunque estas solo se reportan (en forma significativa) en el cuestionario ¿Qué clase de persona eres tú? el cual se refiere a la motivación por la creatividad.

⇒ También existieron diferencias entre el primer grupo (OXO) y el segundo (O O) en los dos cuestionarios aunque en este caso las diferencias significativas existían antes de aplicar el tratamiento pues después las diferencias aunque existían no fueron significativas.

TABLA 1

### ALGO ACERCA DE MI (AAM)

GRUPOS	Ho	Ht	CONCLUSION	PRUEBA
OXO S O XD O	3.84	7.42	No existen diferencias significativas	Kruskall-Wallis
OXO OXO	Pretest=2.7 postest=3.26	3.84 3.84	No existen diferencias significativas	Kruskall-Wallis Friedman
O O O O	Pretest=0.0 Postest=0.26	3.84 3.84	No existen diferencias significativas	Kruskall-Wallis Friedman

OXO O O	Pretest=28.5 postest=1.23	3.84 3.84	SI existen diferencias significativas No existen diferencias significativas	Kruskall- Wallis
UXO XO	2.02	3.84	No existen diferencias significativas	Kruskall Wallis
OXO O	1.45	3.84	No existen diferencias significativas	Kruskall Wallis
O O XO	0.0	3.84	No existen diferencias significativas	Kruskall Wallis
O O O	0.22	3.84	No existen diferencias significativas	Kruskall Wallis
XO O	0.59	3.84	No existen diferencias significativas	Kruskall Wallis

¿QUÉ CLASE DE PERSONA ERES TÚ? (QCPT)

GRUPOS	Ho	Hc	CONCLUSIÓN	PRUEBA
OXO O O XO O	80.97	7.82	SI existen diferencias significativas	Kruskall- Wallis
OXO OXO	Pretest=8.16 Postest=4.26	3.84 3.84	SI existen diferencias significativas	Kruskall Wallis Friedman
O O O O	Pretest=3.80 Postest=1.06	3.84 3.84	NO existen diferencias significativas	Kruskall Wallis Friedman
OXO O O	Pretest=4.74 Postest=2.02	3.84 3.84	SI existen diferencias significativas	Kruskall Wallis
UXO XO	0.11	3.84	No existen diferencias	Kruskall Wallis
OXO O	0.313	3.84	No existen diferencias	Kruskall Wallis
O O XO	0.92	3.84	No existen diferencias	Kruskall Wallis
O O O	2.93	3.84	No existen diferencias	Kruskall Wallis
XO O	0.363	3.84	No existen diferencias	Kruskall Wallis

## PRETEST.

Al comparar los dos grupos (OXO G1 y O O G2) por factores e ítems se obtiene lo siguiente:

En la prueba AAM los resultados se presentaron así:

Para la Escala total los grupos obtuvieron una media de (4.8).

- El factor I **Sensibilidad al medio ambiente** se considero el más alto con una media de (5.4). En este factor hubo una inclinación hacia el ítem 18 que se refiere a "Para hacer una idea más fácil de entender la relación con lo que veo toco o escucho" y poca aplicabilidad en el ítem 28 que dice "La belleza me complace".
- En el factor IV **Intelectualidad** quedo en 2º lugar con una media de 5.0 siendo el ítem con mayor frecuencia el que dice "Me gustan mis sentimientos y pensamientos especialmente cuando estoy produciendo algo" (el 19) y el de menor frecuencia fue el 43 que dice "No me gusta hacer cosas que otros me mandan".
- El factor II **Iniciativa** fue el que obtuvo la media más baja (2.7) para los dos grupos la preferencia se dio por el ítem 41 que dice "Puedo señalar fácilmente elementos faltantes o vacíos en conocimientos o situaciones" y se mostraron indiferentes hacia los ítems 47 y 49 que mencionan respectivamente "He producido una formula nueva" "He diseñado escenarios para teatro o eventos musicales".

En la prueba QCPT los resultados fueron los siguientes:  
En la escala total se obtuvo una media de 4.7.

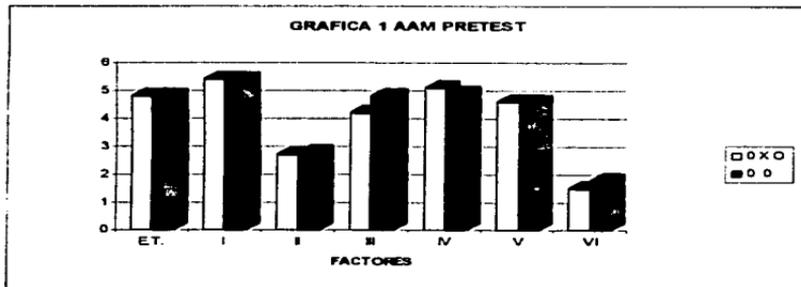
- El factor IV **Conciencia de Otros** obtuvo la media más alta (6.0) siendo el ítem de mayor preferencia fue el 21a que dice "receptivo a ideas de otros" mientras que el de menor interés fue el 24b "Extrovertido".
- En el factor V **Imaginación disciplinada** quedo como el segundo en medias (5.3), el ítem de mayor interés es el 44a que dice "Preferencia a las tareas complejas" mientras que el 40a tuvo poca frecuencia y menciona "Hablador".
- En factor III **Inquisitivo** con una media 3.0 fue el mas bajo presentando interés por el ítem 43b que menciona "Inconforme", mientras que el que no interesó fue el 9b "parlanchín".

**TABLA 2**

**ALGO ACERCA DE MI (AAM)**

**PRETEST**

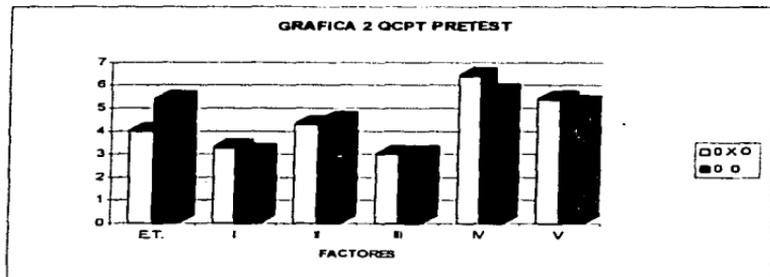
GRUPOS	OXO	O O	MEDIA
FACTORES			
ET	4.8	4.8	4.8
I	5.4	5.4	5.4
II	2.7	2.8	2.7
III	4.2	4.8	4.5
IV	5.1	4.9	5.0
V	4.6	4.6	4.6
VI	1.5	1.8	1.6



**¿QUÉ CLASE DE PERSONA ERES TÚ? (QCPT)**

**PRETEST**

GRUPOS	OXO	O O	MEDIA
FACTORES			
E.T	4.0	5.4	4.7
I	3.3	3.1	3.2
II	4.3	4.5	4.2
III	3.0	3.0	3.0
IV	6.4	5.7	6.0
V	5.4	5.2	5.3



Al comparar los 4 grupos por factores, en la prueba "Algo de mi mismo" se obtuvo que:

- ◊ El factor mas alto con una media de 5.6 es el I el cual se refiere a "Sensibilidad del medio ambiente" en donde el item con más frecuencia es el que se refiere a "ver el lado gracioso de las cosas para hacer frente a los problemas cotidianos" y el que a muy pocos les interesó es el que dice "la belleza me complace".

- ◊ El segundo factor que obtuvo una media alta fue el IV (5.3) y es el que se refiere a "Intelectualidad" en donde el ítem con mayor frecuencia fue el que dice "cuando pienso una idea me gusta agregarle cosas que la hagan más interesante".
- ◊ El factor con la media más baja (1.9) fue el VI "Habilidad artística" en donde el ítem más frecuente es el que dice "he pintado, dibujado, diseñado, esculpido, tallado en madera modelos diseñados por mí, trabajando alfarería o fotografía".

Así en el cuestionario ¿Qué clase de persona eres tú? (QCPT) se obtuvo lo siguiente:

- ◊ El factor con la media más alta (6.0) fue el IV "Conciencia de otros" siendo los ítems más frecuentes los que se refieren a ser receptivo y abierto a las ideas de otros así como cortés.

El siguiente factor el V (5.1) "Imaginación disciplinada", en donde se prefiere ser "entretenido" a ser "refinado", "imaginativo" a "minucioso", y "persistente" a "trabajar sobre tiempo".

- ◊ El más bajo fue el III con 2.7 "Inquisitivo", en donde se prefiere ser "incrédulo" a "inquieto".

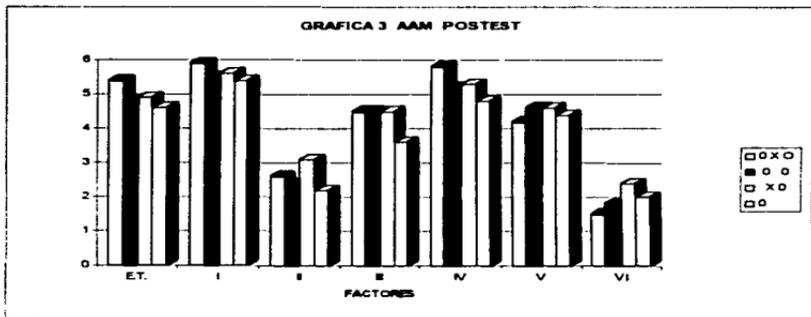
Por lo tanto se infiere que los sujetos mostraron una inclinación hacia a creatividad en ciertos rasgos de su personalidad y estructura cognitiva aunque no siempre elaboraran productos que puedan considerarse como creativos.

**TABLA 3**

**ALGO ACERCA DE MI**

**POSTEST**

GRUPOS	OXO	O O	XO	O
E.T	5.4	4.8	4.9	4.6
I	5.9	5.5	5.6	5.4
II	2.6	2.4	3.1	2.2
III	4.5	4.5	4.5	3.6
IV	5.8	5.2	5.3	4.8
V	4.2	4.6	4.6	4.4
VI	1.5	1.8	2.4	2.0

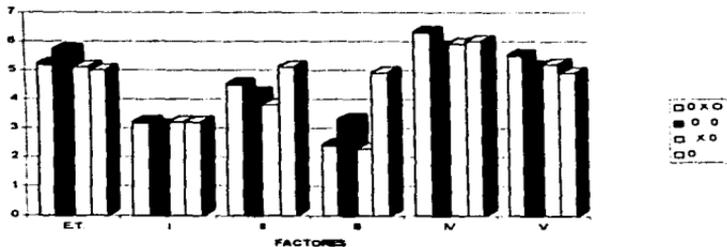


**¿QUÉ CLASE DE PERSONA ERES TÚ?**

**POSTEST**

GRUPOS	OXO	O O	XO	O
E.T	5.2	5.7	5.1	5.0
I	3.2	3.1	3.2	3.2
II	4.5	4.2	3.8	5.1
III	2.4	3.3	2.3	2.9
IV	6.3	5.8	5.9	6.0
V	5.5	5.1	5.2	4.9

**GRAFICA 4 QCPT POSTEST**



## DISCUSIÓN

Al plantearse el problema de investigación de esta tesis, que consistió en observar si existían diferencias en cuanto la actitud creadora en los alumnos que recibieron un taller vivencial de aquellos que no lo recibieron, se pensó en la utilidad de emplear la prueba "Inventario de actitudes creativas de Khatena y Torrance" tomando en consideración sus características principales: fácil de aplicar, economía en relación al tiempo para aplicarla y calificarla y accesibilidad del material requerido.

Como se indicó en los capítulos anteriores la creatividad es una "habilidad" que todos poseen pero que algunos la desarrollan más que otros esto debido entre otros factores al tipo de educación que recibe el individuo así que, como se observa en las investigaciones mencionadas se han utilizado diversas estrategias que la incrementan comprobando esto con algunas pruebas de creatividad.

El estudio que esta tesis presentó se basó en dichas investigaciones y en la aplicación de los talleres vivenciales como una herramienta para la didáctica, de tal manera que al comparar estos resultados con los obtenidos en dichas investigaciones se observa que existen algunas similitudes.

Sin embargo a diferencia de esos estudios el presente tuvo como objetivo aplicar un taller vivencial para comparar la actitud creativa que reportaron los alumnos que lo recibieron, de aquellos que no lo tomaron, aplicando las pruebas para registrar los resultados de Kruskal Wallis y Friedman por considerarse como las más idóneas a partir de los niveles de medición y de los datos ordinales obtenidos.

Se maneja como variable dependiente la actitud creativa obtenida a través de los puntajes del inventario que consiste en dos cuestionarios AAM con seis factores y QCPT con cinco y

como variable independiente la aplicación del Taller vivencial.

De tal manera que fueron cuatro los grupos utilizados para esto y dos los cuestionarios contenidos en esta prueba lo que da un total de once factores que describen la actitud creativa de estos sujetos.

Para el manual "IPC" el perfil de una persona creativa en cuanto a Algo acerca de mi mismo tendría alto el factor I el II y el VI la tabla de resultados muestra la tendencia de los sujetos a aparecer "mas intelectuales" que cualquier otra cosa, esto debido al tipo de educación tradicional recibida hasta el momento que esencialmente resalta este tipo de aprendizajes y actitudes, no fomentando la iniciativa y despreciando las habilidades artísticas. Al mismo tiempo las personas buscan una compensación haciéndose mas sensibles al medio ambiente (factor I).

En cuanto a ¿Qué clase de persona eres tú? Se espera que una persona creativa califique bajo en el factor I Aceptación de autoridad y alto en el factor V Imaginación disciplinada. Sin embargo como se observa en los resultados los cuatro grupos calificaron alto (en pre y post test) en el factor IV Conciencia de otros el cual tiene orientaciones entre lo creativo y lo no creativo (ver ANEXO 3, TABLA 3 Y 4) cabe mencionar que en el factor I todos los grupos obtuvieron puntajes bajos y el factor V fue el segundo puntaje mas alto.

Por otra parte como se observa en el cuestionario "Algo acerca de mi" es menos sensible a la influencia del taller sobre la actitud creativa. Este cuestionario pretende medir tres características de funcionamiento creativo: rasgos de personalidad, uso de estrategias de pensamiento creativo y producciones creativas. Siendo "¿Qué clase se persona eres tú?" el cuestionario que observo mayor sensibilidad y variaciones importantes al contrastar los grupos, se

encontraron tres tipos de diferencias; entre los cuatro grupos; entre el grupo 1 y 2 y en el grupo 1 antes y después del tratamiento. Esto nos muestra un incremento realmente significativo en la disposición individual y/o motivación hacia la creatividad en los grupos que recibieron el taller vivencial.

El resultado es aparentemente contradictorio con la afirmación de Rogers (1989), pues a una disposición, motivación y actitud creativa debe corresponder una conducta creativa; en cambio los resultados de AAM no mostraron conductas o estrategias de pensamiento significativamente creativas ni antes ni después de la variable independiente.

La explicación puede tener más de una respuesta, entre otras que el cuestionario AAM no tiene una escala apropiada para el tipo de población a la que se aplicó.

La otra es más complicada y tiene que ver con las investigaciones que realizará Westcott (1978) en las que encontró que los profesores creativos prefieren trabajar con alumnos creativos; así como los no creativos prefieren a los quietos, con gran memoria, y conformes (características no creativas según el "IPC") la alta correlación encontrada entre alumnos no creativos y profesores no creativos puede revelar que la educación tradicional pueden inhibir conductas creativas pero no ahogar la disposición natural hacia la creatividad; recordemos que QCPT nos muestra las estructuras subjetivas del individuo y es precisamente ahí donde se encontraron las diferencias. El taller pretendió abrir un espacio en el cual las conductas pero sobre todo actitudes creativas pudieran ser expresadas, por medio de la afectividad en las relaciones entre profesores y alumnos modificando así roles que la escuela tradicional ha impuesto considerando al maestro como poseedor del conocimiento; un "juez" que aplica libertades o castigos dependiendo del comportamiento del alumno; es obvio que desde este punto de

vista el maestro estimula o ahoga la creatividad dependiendo si para él vale la pena hacerlo. (De la Torre, 1990)

Getzel y Jackson (1962) confirman la importancia del criterio del profesor en cuanto a la creatividad ya que sus resultados confirman que "la definición y la connotación valorativa de la creatividad esta correlacionada positivamente con el grado de creatividad del profesor" Además de que "los profesores no creativos disfrutaban más enseñando alumnos no creativos pero con alto C.I."

En cuanto a los factores de orientación, se encontró que los resultados fueron homogéneos, en cuanto a los items de mayor y menor frecuencia hayan o no tomado el taller, incrementándose puntajes de factores creativos en los grupos que recibieron la variable independiente. Esto se debe a que los sujetos pertenecen a una misma carrera y a pesar de ser de primer ingreso tienen ciertos rasgos comunes que los llevaron a elegir su carrera universitaria.

Lo que más se destacó fue, que el factor I Sensibilidad al medio ambiente fue el factor más alto de AAM siempre, incluso sus puntajes aumentaron después del taller este factor señala las características de saber, estar pendiente a los problemas que acontecen a su alrededor, así como la preocupación por resolverlos.

Los reactivos cambiaron su preferencia pues antes de la V.I. eran el 18 y 27, uno se refiere a una estrategia de pensamiento y el otro a una actitud creativa:

■ Para hacer una idea más fácil de entender la relaciono con lo que veo, toco o escucho.

■ Soy capaz de ver el lado gracioso de las cosas y esto me ayuda a hacerle frente a los problemas.

Después de la V.I. y solo en grupos que recibieron el tratamiento los reactivos más frecuentes fueron indicadores de actitud creativa y una característica de las personas

creativas, esto es fluidez y apertura hacia las ideas de los otros.

- Estoy interesado en descubrir las ideas de otros
- Puedo tardarme haciendo juicios de valor, sobre todo cuando no tengo suficiente información.

Esto muestra un cambio al adoptar una característica de apertura a las ideas, conductas y actitudes de otros solo en grupos que recibieron taller.

El factor IV Intelectualidad señala cambios de interés al ser un factor no creativo, este se refiere al grado de importancia que le otorgan los sujetos a: buena memoria, adaptación rápida al medio social y complacer sujetos con más autoridad que ellos mismos; sus calificaciones fueron altas en este factor por lo que los sujetos consideran como muy positivo poseer estas características no creativas sin embargo dentro de este factor la frecuencia más alta la obtuvo el reactivo 4 que se refiere considerar a la imaginación como una característica positiva.

El resultado se encontró en los cuatro grupos pero su frecuencia se incremento después de la V.I. en los grupos que recibieron tratamiento. Es decir que a pesar de no ser un factor creativo se obtuvo cierto incremento en el ítem que señala una actitud creativa

- Soy una persona imaginativa, un visionario, un soñador.

Iniciativa se considero antes del tratamiento como más bajo al ser un factor creativo ninguna persona examinada completo el perfil ideal de una persona "muy creativa" este factor hace referencia a las características más importantes de las personas creativas, independencia de juicio, inconformidad ante situaciones inconclusas, constancia y deseos de superar obstáculos.

En todos los grupos antes y después del tratamiento el reactivo más frecuente se refiere a una habilidad y estrategia de pensamiento creativa, este menciona:

■ Puedo señalar fácilmente elementos faltantes o vacíos en conocimientos o en situaciones.

En cuanto a QCPT? El factor más alto fue Conciencia de otros (IV) este reactivo se considera un factor que va de lo creativo a lo no creativo; es decir que depende del grado de interés que el sujeto tenga en los otros se considerará creativo o no , como se observa los sujetos se mostraron inclinados hacia este factor pudiéndose considerar como no creativo; sin embargo este resultado se ve afectado por el mismo perfil del psicólogo ya que esta es una característica que se considera debe poseerse cuando se elige esta profesión.

En cuanto al factor Inquisitivo que fue el factor más bajo llama, la atención el hecho de que el item menos frecuente fue el que menciona soy obediente, reactivo numero 17b esto para los cuatro grupos y también antes de la variable independiente.

Es decir que los sujetos examinados efectivamente poseen conciencia de otros pero no al grado de dejarse manipular, ya que para ellos esta característica se considero como no deseable.

Es importante recordar que a pesar que los resultados encontrados fueron demasiados debido a la estructura del inventario y al diseño que se aplicó, solo se mencionaron los que obtuvieron cambios significativos, sin dejar de considerar a todos para el análisis de los mismos y de las conclusiones.

## CONCLUSIONES

En la actualidad no se dispone un cuerpo coherente de conocimientos sobre creatividad. Los numerosos Trabajos realizados aportan informaciones, pero la ausencia de un referente teórico sólido hace muy difícil y azarosa su integración sistemática.

Muchos resultados están gravemente afectados por los a priori filosóficos o ideológicos. Parece entonces más posible enumerar cierto número de proposiciones susceptibles a contribuir al progreso de este campo.

La noción de creatividad es actualmente por muchos aspectos una noción social, presente en el horizonte semántico de diferentes grupos que interviene en el discurso que les permite definir una subcultura, propia y situarse, con respecto de otros grupos.

Se puede pensar, por ejemplo en los educadores y en el movimiento pedagógico que se esfuerza por respetar y desarrollar la creatividad del hombre o en los dirigentes de empresas que intentan institucionalizar las prácticas de innovación.

Tal perspectiva se preocupa relativamente poco de los fundamentos empíricos, por que apunta menos al conocimiento que a la diferenciación social y porque, presionada por las exigencias de la acción no puede diferir sus consecuencias.

Es posible entonces repartir a los miembros del grupo, profesional en dos familias:

- 1) Los que descuidan y hasta reprimen el potencial creativo y
- 2) Los que tienen como objeto ejercitarlo y explotarlo.

El debate inaugurado por esta tendencia no se refiere entonces a la eficacia de una práctica didáctica, sino al concepto general de escuela, educación y hombre. La noción de creatividad es por esto constitutiva, de una cierta representación social, es decir funciona como una pieza de una ideología.

El complejo de opiniones juicios y actitudes ofrece al psicólogo un tema de investigación particularmente importante. Parece entonces que la noción de creatividad se transforma progresivamente y tiende a desaparecer como categoría autónoma. Actualmente abarca un dominio de fronteras inciertas, un conjunto de lineamientos agrupados más por intuición que por análisis.

Este estado engendra en particular una multitud de enfoques teóricos no solamente discordantes sino mutuamente incompatibles.

En el apartado Hacia una educación creativa, se presentan diversos conceptos explicativos de diversos autores que según esta tesis pertenecen a alguna de las tres teorías explicativas de este campo:

La gestaltista cuyo concepto esencial es el de "reestructuración intuitiva".

Las interpretaciones psicoanalíticas de carácter energetista, relacionadas con las producciones estéticas las cuales implican el mecanismo de sublimación.

Como se observa esta explicación privilegia exclusivamente lo afectivo en detrimento de lo intelectual descuidando los procesos de producción de los mismos.

Un tercer enfoque diferente a los dos anteriores esta constituido por la perspectiva factorial, este caso la creatividad por así decirlo se descompone,

empírica y estadísticamente cierto número de rasgos cuya distribución en una población permitiría observar las diferencias individuales.

Se trata de aptitudes y actitudes lo cual apunta a una descripción de la estructura mental del proceso y a la posibilidad de preparar instrumentos de medición.

La extrema diversidad de teorías muestra la complejidad del proceso de la creatividad y deficiencia en la delimitación de esta última.

Permite una reflexión hacia la importancia y necesidad de que los futuros realizaciones investigativas deben incluir los intentos de orientar y reconstruir una teoría general de creatividad que permita anular ciertas contradicciones, explicar fenómenos hasta hoy incomprensibles y alcanzar una mayor precisión.

Se acepta la aparente paradoja ubicada en esta investigación admitimos algunas contradicciones internas de este modelo sin embargo la rigurosidad del método para conseguir conocimiento impide al investigador reformular el nexo sujeto-objeto de manera que los resultados y conclusiones se invalidan; sin contemplar que la investigación puede enriquecerse ampliando horizontes referenciales o haciendo asociaciones nuevas para la búsqueda de una respuesta.

Por parte de esta investigación se concluye en forma general que una experiencia intensiva del taller vivencial produce cambios significativos en sus participantes ya que de tres cambios registrados dos se dieron en el cuestionario ¿Qué clase de persona eres tú? el cual se refiere a la disposición individual o motivación para funcionar en formas creativas.

Estos cambios pueden deberse a varios aspectos importantes, como lo es el que existan características

específicas de las técnicas o métodos llevados a cabo por los facilitadores en los subgrupos, el clima general del grupo o las peculiaridades del trabajo en el marco del grupo: la empatía, congruencia y la aceptación incondicional por parte del facilitador que propicia el desarrollo de algunos rasgos creativos e inhiben el desarrollo de otros.

Algunos participantes en la experiencia no presentaron cambios significativos en ninguno de los cuestionarios. Esta ausencia de cambios podría deberse a que presentaron un perfil inicial similar al que muestran las personas creativas, el hecho que no hayan presentado cambios significativos no es desalentador, pues indica que esas personas mantuvieron sus características creativas a través de la experiencia.

En las personas restantes es necesario postular hipótesis explicativas sobre la posible ineficiencia de las dinámicas para producir cambios significativos, así como el control de variables extrañas y el diseño experimental. Pues es evidente que la metodología pudo afectar los resultados de la investigación ya que al ser cuatro grupos demanda la constancia de las condiciones experimentales por igual, el tiempo que se debe invertir para todos los grupos y al que se debe tratar de reducir la probabilidad de que ocurran eventos no deseados.

Los cambios presentados en cada subgrupo de trabajo que se incluyen en el estudio formal se exponen como mera fuente de otras hipótesis:

¿Por que algunos grupos presentaron cambios contradictorios?

¿Por que no se dan cambios significativos en un mismo grupo, en el pretest-posttest?

Todo esto podría deberse a variables muy distintas que están en juego como son; las características del facilitador y/o las del grupo (sexo, edad, estado civil, religión, escuela de procedencia, trayectoria académica etc.) y que se reconoce que afectan a la investigación pero rebasan los límites de la misma y queda abierta para otras investigaciones.

Los cambios presentados ¿son perdurables? Las características que presentaban los grupos durante la segunda aplicación de la prueba, ¿Podrán haber ocultado aquellos cambios reales que ocurrieron en la persona?. Esta es una nueva hipótesis que complementaría los resultados del estudio. Al observar a simple vista los cambios significativos presentados podrían formularse preguntas como:

¿Vale la pena el trabajo invertido por los organizadores para esta experiencia?

¿Tiene alguna trascendencia, el continuar realizando experiencias de este tipo cuando solo un pequeño porcentaje de los participantes cambia significativamente?

Estas cuestiones quedan a consideración de los organizadores directos de la experiencia y de todos aquellas personas relacionadas con el estudio de la Psicología y del trabajo en grupo.

El cambio será difícil pues se intenta promover una educación rara o poco convencional, no provechosa para la normatividad social e institucionalmente establecida. Esta visto que el sistema educativo actual deshumaniza, aliena, engendra violencia, destrucción, competencia, y sobre todo origina persona incapaces de solucionar problemas intelectuales, sociales o emocionales. (Lira, 1991)

Sin embargo debe preguntarse, si se puede continuar destruyendo al mundo y a nosotros mismos pues estos son los resultados de la educación actual; la universidad parece ser fuente de lo que algunos psicólogos clínicos llaman "personalidad neurótica" (Del Río, 1988), más que integradora a la cultura y al desarrollo personal. Los profesionales de hoy carecen de identidad personal y profesional afirmando frecuentemente que los conocimientos intelectuales adquiridos en la universidad no sirven para el adecuado ejercicio de su profesión en la vida real y más aún en sus propias vidas. (Cros, 1972; Blanco, 1982)

La opinión de las autoras es que, dichos cambios, así como aquellas que no alcanzaron significación estadística, son los suficientemente importantes como para justificar la continuación de experiencias de este tipo. Las observaciones personales realizadas con el fin de ampliar e integrar los resultados de la prueba así como el material más subjetivo (encuestas sobre la apreciación de la experiencia del taller) nos llevan a apreciar cambios no medibles por este método. Por lo que se considera de suma importancia se realicen mayores estudios en este campo y que los resultados sean conocidos por todas aquellas personas que tienen a su cargo, la organización de este tipo de encuentros para que, una vez que conozcan los cambios positivos que con esto se promueven investiguen a que se debieron y los provoquen.

Es preciso destacar las limitaciones de la presente tesis por su carácter exploratorio. Por lo mismo está lejos de pretender presentar los resultados como elementos acabados ya que ocurrieron algunos inconvenientes tales como:

- El trabajo es exploratorio.
- No hubo diseño de tipo experimental.
- El tamaño de la muestra no es adecuado para generalizar los resultados.
- No se realizó un trabajo de seguimiento que confirmara que los resultados son perdurables.
- Cualquier suceso extraño pudo haber afectado la actitud del grupo.

A pesar de estas limitaciones se pueden construir algunos supuestos a partir de los hallazgos que ayuden a estudios futuros más profundos y con mayor rigor metodológico.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Ibañez A. (1985) "Aprender jugando"  
Ed. Organización Preludio, México
- Aguilar, y Pérez (1991) "Capacitación en estrategias y rompimiento de bloqueos para fomentar la creatividad y construcción de una escala de actitud"  
UNAM, Tesis, Lic. en Psicología, México
- Alarcon, Hernández M. R. y Valdén Gómez G. (1988)  
"Como Influye la expresión dramática en la práctica docente para el desarrollo del niño preescolar"  
U.P.N. Tesis Lic. Pedagogía, México
- Allport, G. (1961) "Psicología de la Personalidad"  
Ed. Paidós, Argentina
- Althusser, L. (1976) "Ideologies et appareils idéologiques d'Etat" en Positivition, París Ed. Sociales pp. 67-125
- Alvarez, Rivera Catalina "Las dinámicas grupales aplicadas a la organización de actividades lúdicas artísticas y deportivas para erradicar conductas agresivas de los alumnos"  
U.P.N. Tesis Lic. Pedagogía, México
- Anderson, H.H. (1959) "Creativity and its cultivation"  
Harper, New York p. XII
- Andueza, A. (1986) "Dinámicas de grupo en la educación"  
Ed. Trillas, México
- Arenas, Fuentes M.E. (1984) "Elaboración de una prueba de creatividad para estudiantes de diseño industrial"  
UNAM Tesis Lic. En Psicología, México
- Ariel, E. (1990) "Del aprendizaje a la creatividad"  
Ed. Braga S.A. Buenos Aires
- Bandler, R. y Grinder, C. (1990) "La estructura de la magia"  
Ed. Cuatro vientos, México.

- Barron, F. (1963) "Creativity and Pshichological Healt"  
en Amer. Psychologist XIV pp. 469-479
- Barron, F. y Welsh (1952) "Artistic Perception as possible factor in personality stile; measurement by a Figure Preference Test" in Journal Psychologist, 33 pp199-203
- Beal.. M. y Raudabaugh S. (1974) "Conducción y acción dinámica del grupo"  
Ed. Kapeluz, Buenos Aires
- Beaut, A. (1980) "La creatividad"  
Ed. Narcea, Madrid
- Bledose y Khatena (1973) "Sounds and Imagens" A factor analytic study of something about Sound and Imagens, Psychological Reports 32,1176, 1178  
Ed. Stoelting Company, Chicago
- Bejarano, L.; Fierro, E.; Lincon, C. (1988) "El cuento como recurso educativo en la escuela primaria" UPN, Tesis, Lic. en Educación básica, México
- Bellak, L. (1958) "Creativity some random notes to a sistematic consideration" en Journ. Proj. Teach. 22 pgs. 353-380
- Berge, Y. (1985) "Vivir tú cuerpo. Para una pedagogía del movimiento"  
Ed. Narcea, Madrid
- Bosso, H. y Chalaguier C. (1985) "La expresión corporal"  
Ed. Matínez -Roca, México
- Borthwier, G. (1982) "Hacia una educación creativa"  
Ed. Fundamentos, España.
- Bourdie, P. y Passeron C.J. (1970) "La reproduction"  
Ed. Les Editions de minuit, París
- Blanco, Beledo R. (1982) " Docencia universitaria y desarrollo humano"  
Ed. Alhambra, México

- Bleger, J. (1963) " Psicología de la conducta"  
Ed. Eudeba, Buenos Aires
- Castañeda, C. E. (1987) "Los comienzos de la vida  
Universitaria en América"  
Ed. Estudios preliminares de la Asociación  
Católica de Texas, Julio p.7 USA
- Cañeque, H. (1993) "Juego y Vida"  
Ed. El Ateneo, Argentina
- Cañeque, H. y Costa S.P. ( 1991) "La gata pimienta"  
Ed. Kapeluz, Buenos aires
- Cerdá, E. (1977). "Psicología aplicada"  
Ed. Herder, España
- Cirigliano, G. (1987) "Dinámicas de grupos y educación"  
Ed. El Ateneo, México
- Claxton, G. (1987) "Vivir y aprender"  
Ed. Alianza, Madrid
- Colado, P. (1996) "Los secretos de la creatividad"  
Rev. Muy interesante Año XIII No. 06 pgs.5-14
- Curle, A. (1977) " Educación liberadora"  
Ed. Herder, Barcelona
- Cros, L. (1972) " Escuela: Nuevos testimonios,  
nuevas experiencias"  
Ed. Narcea, Madrid
- Dabdoud, Alvarado L. (1978) "Creatividad:  
conceptualización y algunas investigaciones  
concernientes"  
UNAM, Tesis, Lic. En Psicología, México
- Davidson, Prupas S. (1989) "Estudio sobre la influencia  
del tipo de escuela y de las actitudes de los  
padres sobre la creatividad de los niños"  
Universidad Anáhuac. Tesis Lic. Psicología  
México
- De la Torre, S. (1990) "Educar en la creatividad" Recursos  
para el medio escolar  
Ed. Narcea, Madrid

- De León, Jacobo G. (1993) "Los talleres de aprendizaje en el aula"  
Universidad Autónoma de Querétaro.  
Tesis Lic. Educ. Prim., México
- De llano, Castro. E. (1984) "La creatividad en la educación" U.N.A.M.  
Tesis Lic. en Psicología, México
- Del Río, E. (1988) "El fracaso de la educación en México"  
Ed. Posada, México
- Dian, Andrade C. (1988) "La importancia de la música en el desarrollo integral del niño preescolar"  
U.P.N.: Tesis Lic. Pedagogía, México
- Díaz, Romero C. y Guzmán Garza T. (1980) "El taller como modelo de sistematización del proceso enseñanza- aprendizaje" Revista Docencia Ediciones educativas, México.
- Díaz, C. (1993) "Memorias sexto encuentro pedagógico"  
Comp. Carmen Meda, Colegio Madrid, México
- Elizagaray, A. (1987) "El poder de la literatura para niños y jóvenes"  
UPN, Tesis, Lic. en Pedagogía, México.
- Erikson, M. (1990) "Problemas psicológicos básicos en la investigación de la hipnosis"  
Ed. FCE, México.
- Espeche, B. y Greco E. (1992) "Jung y Flores de Bach" Arquetipos y Flores  
Ed. Continente, México
- Fast, J. (1988) "El lenguaje del cuerpo"  
Ed. Kairos, México
- Faure, E. (1972) " Aprender a ser"  
Ed. Alianza, Madrid
- Galván, E.; Rodríguez E y Rodríguez N. (1988) "Técnicas grupales" UPN Tesis en Lic en Pedagogía, México
- García, G. (1975) "La educación como práctica social"  
Ed. Axis, Argentina.

- Gary, A. y Scott, J. (1989) " Estrategias para la Creatividad" Ed. Paidós, México
- Getzels, J.W y Jakson P.W.(1962) "Creativity and intelligence" Explorations with gifted students, Ed. Wiley, New York
- Godoy, P.(1992) "El teatro escolar como una alternativa psicopedagógica" UPN, Tesis, Lic. Pedagogía, México.
- González, I. y otros (1980) "Dinámica de grupos" Ed. Siglo Nuevo S.A, Mazatlan Sinaloa
- González, Cuberes Ma. T. (1988) "El Taller de los Talleres" Ed. Humanitas, Buenos Aires
- (1990) "Hacia el aprendizaje Grupal" Ed. Humanitas, Buenos Aires.
- González, Garza A.M. (1991) " El enfoque centrado en la persona" Ed. Trillas, México.
- Gordon, B. y Hilard, F. (1986) " Teorías del aprendizaje" Ed. Trillas, México.
- Gordon, W.J.J. (1977) "Sinéctica, el desarrollo de la capacidad creadora" Ed. Herrero hermanos, México.
- Gordon, y Pozos (1979) "From the inside" Cambridge, Massachusetts, Porpoise books
- Graffein, P. (1981) "Teoría y Práctica de un Taller" Ed. Altalena, España.
- Guilford, J.P. (1959) " Three, Faces of Intllct" en Amer. Pschychologist, XIV pp. 459-479
- (1968) "Inteligencia, creatividad e implicaciones en la educación" Editor R. Knapp, Sn Diego California

- Herminio, A. (1989) "La imprenta en la escuela"  
Antología UPN El maestro y las situaciones de  
aprendizaje en la lengua.
- Jung, C. (1976) "El secreto de la flor de oro"  
Ed. Paidós, Buenos Aires
- Khatena, J. L. (1970) "Somthing About Myself"  
Ed. Marshall University, Chicago.
- J. L. (1974) "Thinking creatively with Sound  
and Words Norms Technical Manual"  
Ginn & Company Personal Press, Lexington
- Kellogg, R. (1979) "Análisis de la expresión plástica  
del preescolar"  
Ed. Kapelusz, España.
- Kepner, I. (1992) "Proceso corporal"  
Ed. Manual Moderno, México
- Kerlinger, F. (1987) "Investigación del comportamiento"  
Ed. Interamericana, México
- King, R. G. (1971) "The provincial Universitys of  
México"  
social progres Trust Fund. pag. 6
- Kohlberg, G.L. (1973) "Development as the aim of  
education" Harvard Educational Review, 42,  
449-4496.
- Lafarga, J. y Gómez J. (1992) "Desarrollo del potencial  
humano "  
Ed. Trillas, México
- Landau, E. (1987) "El vivir creativo". Teoría y  
práctica de la creatividad  
Ed. Herder, España
- Langer, R. (1986) "Aprendizaje juego y placer"  
Ed. Búsqueda, Buenos Aires
- Lapassade, G. (1983) "La bio-energía" Ensayo sobre la  
obra de Reich  
5ª Edición Ed. Gedisa, México

- Lespada, J.C. (1987) "Aprender haciendo". Los Talleres en la escuela  
Ed. Humanitas, Buenos Aires.
- Lira, Tinajero A. (1991) "Propuesta alternativa para modificar las relaciones interpersonales maestro- alumno en los grupos superiores de la escuela primaria"  
U.P.N. Tesis, Lic. Educ. Prim., México
- López, Chuchurra, O. (1971) "Estética de los elementos plásticos"  
Ed. Labor, España.
- Lowen, A. (1985) "El lenguaje del cuerpo" Dinámica física de la estructura del carácter.  
Ed. Herder, Barcelona  
(1990) "El amor el sexo y la Salud del corazón"  
Ed. Herder, Barcelona
- Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1980) "Desarrollo de la capacidad creadora"  
Ed. Kapeluz, España
- Mackinon, C. y Barron, F. (1969) "Personalidad creadora y proceso creativo"  
Ed. Marova, Madrid.
- Maslow, A. (1982) "La amplitud potencial de la naturaleza humana"  
Ed. Trillas, México  
(1985) "Más allá del ego"  
Compilación de Walsh Roger  
Ed. Kairos, Barcelona.  
(1990) "La personalidad creadora"  
Ed. Kairos, Barcelona
- Matussek, (1992) "La creatividad"  
Ed. Herder, Barcelona
- Mead, M. (1961) "El hombre y la mujer"  
Ed. Los libros del mirasol, Buenos Aires

- Medaura, O. y Monfarrel. (1991) "Técnicas grupales de aprendizaje afectivo" Hacia un cambio de actitud.  
Ed. Humanitas, Buenos aires
- Merani, A. (1969) "Psicología y Pedagogía" Ideas Pedagógicas de Wallon  
Ed. Grijalbo, México.
- Moccio, F. (1976) "Psicoterapia grupal"  
Dramatizaciones y juegos  
Ed. Búsqueda, Buenos Aires
- (1991\*) "El Taller de terapias expresivas"  
Ed. Paidós, Buenos Aires
- (1991b) "Hacia la creatividad"  
Ed. Lugar, Argentina
- Moles, A.; Conde, R. (1988) "Creatividad y métodos de innovación"  
Ed. Ibérico-europea, Madrid.
- Monroy, A. y Palacios C. (1989) "Curriculum Zaragoza para la educación Preescolar" UNAM, México.
- Montero, Godínez Ma. de L. (1978) "Los talleres y laboratorios didácticos"  
U.N.A.M. Tesis Lic. Psicología México
- Mora, Carrillo E. (1992) "Dinámicas de grupo y capacitación con juegos vivenciales"  
Ed. Películas Mel, México
- Morales, F. (1992) "La creatividad" Perspectiva histórica  
UPN, Tesis, Lic. Educación Primaria
- Moreno, López S. (1974) "La Teoría de la Educación de Carl Rogers y algunos Resultados obtenidos en la Práctica"  
U.I.A. Tesis Lic. Psicología
- Moreno, J. (1975) "Psicoterapia de grupo y psicodrama"  
Ed. Fondo de Cultura Económica, México
- Moreno, S. (1979) "La educación centrada en la persona"  
Ed. Manual Moderno, México

- Naranjo, C. (1991) "La vieja y novísima Gestal. Actitud y práctica"  
Ed. Cuatro vientos, Chile
- Nerici, I. (1985) "Hacia una didáctica general, dinámica"  
Ed. Kapeluz, Argentina
- Nicoll, E. (1989) "Psicología de las situaciones vitales"  
Ed. Fondo de cultura económica, México
- Novaes, M.E. (1973a) " Psicología de la Aptitud creadora"  
Ed. Kapeluz, Buenos Aires
- (1973b) "Psicología de la actividad escolar"  
Ed. Kapeluz, Buenos Aires
- Ortiz, Hernández G. (1992) "El significado de los colores"  
Ed. Trillas, México
- Osborn, A. F. (1965) "Imaginación aplicada"  
Ed. Scribner, New York.
- Osborn II, T. N. (1987) "La educación superior en México"  
Ed. Fondo de cultura económica, México.
- Padilla, Alvarez M. y Molina Castro J. (1986)  
"Comparación de la creatividad de niños y adolescentes y de la susceptibilidad al entrenamiento de esta habilidad"  
UNAM, Tesis Lic. En Psicología, México
- Pain, S. (1984) "Diagnostico y tratamiento de los problemas de aprendizaje"  
Ed. Nueva Visión, México
- Peach, Cuj, E. (1988) "¿Como utilizar el teatro para enriquecer el proceso enseñanza aprendizaje?"  
Universidad Autónoma de Villa Hermosa Tabasco.  
Tesis, Lic. Pedagogía, México
- Pérez, Juárez E. y otros ( 1987) "Fundamentos de la didáctica"  
Ed. Gernika, México

- Perls, F. (1990) "Sueños y existencia"  
Ed. Cuatro vientos, Chile
- Poeydomenge, M. (1986) "La educación según Rogers"  
Propuesta de la no directividad  
Ed. Narcea, Madrid
- Ponce, A. (1992) "La gramática de los sentimientos"  
Ed. Abe Argentina
- Read, (1967) "Educación por el arte"  
Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Robles, T. y Abia J. (1991) "Concierto para cuatro  
cerebros"  
Ed. Instituto Milton Erikson de la ciudad de  
México, México
- Rodríguez, A. (1980) "Investigación experimental en  
Psicología y Educación"  
Ed. Trillas México
- Rodríguez, M. (1991) "Manual de creatividad"  
Ed. Trillas, México
- Roger, G. (1977) "Las ideas actuales en pedagogía"  
Ed. Grijalbo, México
- Rogers, C. (1966) "Psicoterapia centrada en el  
cliente"  
Ed. Paidós, Buenos Aires
- (1969) "Freedom to learn" Columbus, OH;  
Charles Merrill
- (1970) "Grupos de encuentro"  
Ed. Amorrortu, Buenos Aires
- (1973) "El proceso de convertirse en persona"  
Ed. Paidós, Buenos Aires
- (1978a) "Terapia personalidad y relaciones  
interpersonales"  
Ed. Nueva visión, Buenos Aires
- (1978b) "Libertad y creatividad en educación"  
El sistema no directivo.  
Ed. Paidós, Buenos Aires
- (1980) "El poder de la persona"

- Ed. Manual Moderno, México  
(1989) "El camino del ser"  
Ed. Kairos, Argentina
- Rosen, S. (1986) "Mi voz irá contigo" Los cuentos didácticos de Milton Erickson. Ed. Paidós, Argentina.
- Rouquette, M.L. (1977) "La creatividad"  
Ed. Huemul S.A. Traducción Fernando Vidal.
- Saldonha, T. (1987) "Terapia vivencial" Una abordaje existencial en psicoterapia  
Ed. Lumen, Argentina.
- Schmuck, R. y Schmuck P. (1978) "Hacia una pedagogía humanista de la educación"  
Ed. Anaya, Madrid
- Senlle, A. (1988) "Pedagogía humanista" Lo que educadores y padres deben saber  
Ed. Mensajero, Bilbao
- Signorelli, M. (1963) "El niño y el Teatro"  
Ed. Euteba, Buenos Aires.
- Sikora, J. (1979) "Manual de métodos creativos"  
Ed. Kapeluz, Argentina
- Skager, Schultz y Klein, (1966) "Paints of view about preference as tools in the analysis of creative products" Journ. Psych. 22, pags. 83-94
- Snyders, G. (1976) "Ecole classe et lutte de classes"  
Ed. P.U.F. Paris.
- Stanford, G. (1981) "Interacción humana en la educación"  
Ed. Diana, México
- Stokoe, P. (1990) "Expresión corporal" Arte, salud y educación  
Ed. Humanitas, Buenos Aires

- Taylor, H. (1972) "Estudiantes sin maestros". La crisis en la universidad. Adapt. Carlos Monsivales Ed. Mc Graw Hill, México
- Torrance, E.P. (1963) " Thinking creatively" Norms Technical Manual, University Chicago. E.U.
- (1969) "Orientación del talento creativo" Ed. Troquel, Buenos Aires
- (1966) "La enseñanza creativa" Tercera edit. Santillana, Madrid.
- (1977) "Educación y capacidad creativa" Ed. Marova, Madrid
- Torrance, E.P. y Khatena J. (1977) "Inventario de Aptitudes creativas" Ed. Press Estoeling, Chicago.
- Valero, García J. (1991) "La escuela que yo quiero" Ed. Progreso, México
- Valdéz, A. (1994) "El dibujo como medio para encauzar la creatividad y expresión en el niño de preescolar" UPN, Tesis, Lic. en Educación Primaria, México
- Vázquez, Alamilla S. (1979) "Educación personalizada" U.P.N. Tesis Lic. En Pedagogía, México
- Vela, J. (1991) "Técnicas y prácticas de las relaciones humanas" La experiencia vivencial de la dinámica de grupos. Ed. Parroquial clavería, México
- Verdeau-palles, J. y Guiraud J. (1979) " Las técnicas psicomusicales activas de grupo y su aplicación en psiquiatría" Ed. Científico-Médica, México
- Verlee, Williams L. (1986) "Aprender con todo el cerebro" Estrategias y modos de pensamiento: visual, metafórico y multisensorial Ed. Martínez Roca, España

- Wagner, L. (1992) "Aportes de nuevas perspectivas al ámbito didáctico"  
Ed. Braga S.A. Buenos Aires.
- Wallach, T. y Kogan C. (1989) "Creativity" en P.H. Maseu (dir) Carmichel's manual of child psychology Vol.I Wiley, New York
- Watzlawick, P. (1989) "El lenguaje de cambio"  
Ed. Herder, Barcelona
- Watzlawick, P. y Weakland, J. (1991) "Cambio"  
Ed. Herder, Barcelona
- West, J. (1992) "Terapia de juego centrada en el niño".  
Ed. Manual Moderno, Bogotá
- Westcott, (1978) "Toward a contemporary psychology of intuition"  
New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Zafferi, E. (1986) "¿Juego centralizado, Juego trabajo o Juego organizado?"  
Revista Lineamientos N° 4 Ed. Braga S.A. Buenos Aires

# **A N E X O S**

## ANEXO 1

### ALGO ACERCA DE MI

Una lista de oraciones se dan abajo. Todo lo que tienes que hacer es leerlas cuidadosamente y decir si son aplicables a ti o no. Si la oración es aplicable a ti muestra marcando (X) en el espacio provisto en tu hoja si no lo es deja el espacio en blanco.

1. \_\_\_ Cuando pienso una idea me gusta agregarle cosas que la hagan más interesante
2. \_\_\_ Soy talentoso en muchas formas diferentes
3. \_\_\_ Me gusta hacer suposiciones, probarlas y si están equivocadas; hago nuevas
4. \_\_\_ Soy una persona imaginativa, un soñador o un visionario
5. \_\_\_ Otros me consideran excéntrico
6. \_\_\_ Tengo composiciones de danza, letras de canciones o piezas musicales
7. \_\_\_ He pintado, dibujado, diseñado, esculpido, tallado en madera, modelos diseñados por mi trabajo alfarería o fotografía.
8. \_\_\_ Mis producciones se exhiben o han ganado premios
9. \_\_\_ Me gusta dividir en partes "algo" y pensar en reorganizarlo de manera que sus partes componentes produzcan otra cosa
10. \_\_\_ Tengo planeado llevar a cabo experimentos
11. \_\_\_ Cuando me enfrento con un problema trato de pensar en ideas originales
12. \_\_\_ He participado en eventos musicales, tocando, produciendo o dirigiendo.
13. \_\_\_ Estoy seguro de que mi talento es igual en comparación a los otros.
14. \_\_\_ No temo arriesgarme
15. \_\_\_ Me intereso tanto en lo que quiero conseguir que si lo hago no se que pasa alrededor mío
16. \_\_\_ He comenzado a elaborar aportaciones acerca de mejoras o cambios acerca de reglas, procedimientos, organización o estructura
17. \_\_\_ Soy incrédulo con respecto a lo que otros me dicen
18. \_\_\_ Para hacer una idea más fácil de entender la relaciono con lo que tengo, veo o escuché
19. \_\_\_ Me gustan mis sentimientos y pensamientos especialmente cuando estoy produciendo algo
20. \_\_\_ Tengo recursos
21. \_\_\_ He inventado un producto nuevo
22. \_\_\_ Puedo señalar el origen de un problema y definirlo
23. \_\_\_ He improvisado bailes, canciones o música instrumental
24. \_\_\_ He diseñado vestuario o luces para teatro o eventos musicales
25. \_\_\_ Me gusta tomar varias ideas que no han sido expuestas antes juntas, para que sea original
26. \_\_\_ Puedo trabajar por varios periodos sin aburrirme
27. \_\_\_ Soy capaz de ver el lado gracioso de las cosas y esto me ayuda a hacer frente a los problemas cotidianos
28. \_\_\_ La belleza me complace
29. \_\_\_ Experimento cocinando y hago cosas nuevas
30. \_\_\_ Veo las respuestas de los problemas de repente

31.  Tengo escritos, historias, poemas música scrips, para radio o T.V. y ensayos, que me gustan
32.  Prefiero apartarme de metas distantes aunque no parezcan muy atractivas
33.  Mis relaciones con otros son realmente muy significativas
34.  Me arriesgo de lo desconocido, aunque puede estremezarme
35.  Critico a otros de manera que los quie a mejorar
36.  Siempre me surgen preguntas
37.  Estoy muy interesado en descubrir las ideas de otros
38.  Mis pensamientos no pueden ser siempre ciertos
39.  Prefiero trabajar solo que en equipo
40.  Puedo tardarme haciendo juicios sobre lo que no tengo suficiente información.
41.  Puedo señalar fácilmente elementos faltantes o vacios en conocimientos o situaciones.
42.  No titubeo en hacer travesuras y niñerías cuando trato de hacer algo productivo.
43.  No me gusta hacer cosas que otros me mandan.
44.  Para mantenerme interesado no dependo de otros.
45.  Me gusta intentar cosas las cuales otros consideran difíciles o desafiantes.
46.  Deseo hacerme más productivo.
47.  He producido una fórmula nueva.
48.  Muestro habilidad para organizar.
49.  He diseñado escenarios para teatro o eventos musicales.
50.  Estoy preparado para revisar mis juicios cuando nueva información llega a trasformarlos.

### ¿QUE CLASE DE PERSONA ERES TU ?

Abajo hay una lista de características usadas frecuentemente al referirse acerca de las personas. Indica marcando (X) al lado de cada inciso un término de cada par que mejor te describa. Recuerda que ningún término te describe exactamente, así que, selecciona el termino de cada par más cercano a tu forma de ser.

1.  A) Me gusta trabajar solo  
 B) Prefiero trabajar en grupo
2.  A) Trabajador  
 B) Aseado y Ordenado
3.  A) Socialmente adaptado  
 B) Ocasionalmente hago travesuras y "niferías "
4.  A) Persistente  
 B) Trabajo sobre tiempo
5.  A) Extrovertido  
 B) Saco provecho de los problemas
6.  A) Considero a otros  
 B) Firmeza en las convicciones
7.  A) Conforme  
 B) Inconforme
8.  A) Sofisticado  
 B) Sencillo
9.  A) Sentido del Humor  
 B) Parlanchín
10.  A) Imaginativo  
 B) Versátil
11.  A) Aventurero  
 B) Trabajo sobre tiempo
12.  A) Obsesivo en las tareas  
 B) Atento, Galante
13.  A) Curioso  
 B) Enérgico
14.  A) Intento tareas difíciles  
 B) Deseo la excelencia

- 15 \_\_\_ A) Rebelde a los procedimientos y normas  
\_\_\_ B) Acepto los juicios de autoridad
- 16 \_\_\_ A) Acertado en las suposiciones  
\_\_\_ B) Buena memoria
- 17 \_\_\_ A) Quieto  
\_\_\_ B) Obediente
- 18 \_\_\_ A) Independiente a Juicios  
\_\_\_ B) Considero a otros
- 19 \_\_\_ A) Critico a otros  
\_\_\_ B) Atento, Galante
- 20 \_\_\_ A) Emocionalmente fuerte  
\_\_\_ B) Reservado
- 21 \_\_\_ A) Sensible  
\_\_\_ B) socialmente adaptado
- 22 \_\_\_ A) Imaginativo  
\_\_\_ B) Minucioso
- 23 \_\_\_ A) Receptivo a ideas de otros  
\_\_\_ B) Negativo
- 24 \_\_\_ A) Critico  
\_\_\_ B) Extrovertido
- 25 \_\_\_ A) Determinado  
\_\_\_ B) Obediente
- 26 \_\_\_ A) Intuitivo  
\_\_\_ B) Cumplido
- 27 \_\_\_ A) Entretenido  
\_\_\_ B) Refinado
- 28 \_\_\_ A) Soberbio  
\_\_\_ B) Cortes
- 29 \_\_\_ A) Cuidadoso  
\_\_\_ B) Aventurero
- 30 \_\_\_ A) Afectuoso, amante  
\_\_\_ B) Atento, galante
- 31 \_\_\_ A) Incrédulo  
\_\_\_ B) Quieto

- 32 \_\_\_ A) Competitivo  
\_\_\_ B) Conforme
- 33 \_\_\_ A) Enérgico  
\_\_\_ B) Aseado y ordenado
- 34 \_\_\_ A) Buena memoria  
\_\_\_ B) Hablador
- 35 \_\_\_ A) Asertivo  
\_\_\_ B) Reservado
- 36 \_\_\_ A) Sensible a la belleza  
\_\_\_ B) Socialmente adaptado
- 37 \_\_\_ A) Seguro de sí mismo  
\_\_\_ B) Tímido
- 38 \_\_\_ A) Versátil  
\_\_\_ B) Extrovertido
- 39 \_\_\_ A) Independiente  
\_\_\_ B) Curioso
- 40 \_\_\_ A) Hablador  
\_\_\_ B) Trabajo sobre tiempo
- 41 \_\_\_ A) Excéntrico  
\_\_\_ B) Socialmente adaptado
- 42 \_\_\_ A) Seguro de sí mismo  
\_\_\_ B) Inconforme
- 43 \_\_\_ A) Inconforme  
\_\_\_ B) Trabajo sobre tiempo
- 44 \_\_\_ A) Preferencia a las tareas compleja  
\_\_\_ B) Trabajo sobre tiempo
- 45 \_\_\_ A) Acertado en las suposiciones  
\_\_\_ B) Abierto a las ideas de otros
- 46 \_\_\_ A) Curioso  
\_\_\_ B) Seguro de sí mismo
- 47 \_\_\_ A) Emocionalmente fuerte  
\_\_\_ B) Obediente
- 48 \_\_\_ A) Intuitivo  
\_\_\_ B) Buena memoria

- 49 \_\_\_ A) Renuente a aceptar las cosas que tan solo se dicen  
\_\_\_ B) Obediente
- 50 \_\_\_ A) Altruista, trabajo en bien de otros  
\_\_\_ B) Atento, galante

**ANEXO 2**

**Programa de Taller Vivencial utilizado para esta investigación.**

DINÁMICA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN
Presentación	Dar a conocer a los compañeros de grupo así como a los facilitadores.	Se presentarán los coordinadores del taller y se les pedirá a los participantes escriban su nombre en una tarjeta con una característica que los identifique.
Reconocimiento	Se facilitará el reconocimiento e integración del grupo	Mediante un juego de movimiento, se les pide a los participantes recorran todo el lugar (salón) utilizando para ellos todos los sentidos.
Dejar pendientes	Propiciar que los alumnos concentren toda su atención en estas experiencias.	Por medio de un ejercicio de fantasía y metáfora se les invita a dejar prejuicios y pendientes que puedan limitar la participación en el taller.
El paseo	Propiciar un ambiente lúdico y de confianza.	Por medio de un juego de movimiento acompañado de música se propician encuentros por todo el salón en los que exista el contacto visual y corporal.
Cajas	Integración grupal.	Se forman equipos para resolver un problema cinestésico cuya solución implica el contacto corporal.

<b>Caverna</b>	Analizarán sobre el momento de su vida actual para descubrir los "recursos" con que cuenta como seres humanos.	En un ejercicio de imaginación se utilizan diversos símbolos que ayudan al participante a encontrar los recursos con que cuenta para resolver problemas de todo tipo.
<b>Confianza</b>	Facilitar la confianza entre el grupo.	Por medio de un juego de movimiento se invita al grupo a ser solidario con los demás.
<b>Línea de la vida</b>	Analizar y compartir las experiencias más significativas a lo largo de su vida académica.	En una hoja de papel los participantes deben en forma clara y sencilla dibujar lo que hasta ahora ocurre en su vida académica para luego compartirlo con el grupo.
<b>Tejido humano</b>	Integración de grupo por medio de contacto corporal.	A través de un juego de movimiento y simulación se invita a los participantes a resolver un problema corporal.
<b>Carta anónima</b>	Inducir al grupo a expresar sus sentimientos ante el mismo.	Los participantes escriben una carta que posteriormente leerán ante el grupo en donde expresen abiertamente sus expectativas y temores.
<b>Dibujo en ronda</b>	Observar y expresar el estado emocional del grupo.	En una hoja grande todos los participantes deben elaborar un dibujo cuyo tema principal es su grupo, al finalizar se hacen comentarios del dibujo y tema así como la organización para elaborarlo.

Imaginar un proyecto	Analizar la importancia de comprometerse en la realización de sus proyectos.	Por medio de la relajación inducir al grupo a imaginar un proyecto personal de desarrollo en la carrera e invitarlos a escribirlo para posteriormente compartirlo con los demás.
Tira la tira	Comprender la importancia de reconocer las actitudes negativas para usarlas positivamente.	Se escriben en forma de lista los "defectos" que hasta ahora han impedido la realización de sus proyectos personales. Una a una se irán desechando las tiras levantando después un igual número de tiras para elaborar "algo" sin nada más que sus manos y creatividad.
Círculo del poder	Reforzar la conciencia de grupo.	Se toman todos los participantes de la mano haciendo un círculo grande y uno pequeño dentro de él girando en forma contraria uno del otro se elige una pareja con la que se platica 5 minutos. Al término de este tiempo se les pide regresen al círculo que les corresponde girando nuevamente y al dar una señal deben encontrar a su pareja.
Ritual	Fomentar las aptitudes artísticas y de organización grupal.	Se induce a los participantes por medio de la relajación a imaginar la historia que el facilitador irá narrando, al término de esta los participantes deberán simular y representar esta historia

		elaborando con periódico todo lo necesario para su realización (escenografía y vestuario). creando el final de la historia.
Collage	Facilitar la expresión de los temas personales que perturban y reafirman la decisión de ingresar a la carrera de Psicología.	Sobre un fondo de papel pegar distintos materiales que se relacionen con el tema ¿Qué es para mí la Psicología?
La tienda de antigüedades	Crear conciencia del compromiso adquirido por la persona con la carrera y la Universidad para toda su vida.	Ejercicio de fantasía y metáfora en donde se narra una historia que con el uso de símbolos el participante irá elaborando los propios reconociendo la importancia que estos tienen para el logro de su ejercicio profesional.
Experiencia de los coordinadores	Expresar sentimientos y emociones que se encuentran latentes por motivo de su próximo egreso de la FES-Z.	Cada uno de los coordinadores expresará ante el grupo la experiencia adquirida en la FES-Z.
El Árbol	Reconocer la necesidad de los esfuerzos que se tienen que hacer para lograr sus metas.	Se hace una analogía mediante un juego de movimiento e imaginación con un árbol que a pesar de morir año con año logra sobrevivir si sus raíces son profundas y fuertes.
La gran orquesta	Despedir y cerrar el taller.	El grupo simula ser una orquesta en donde cada uno tiene un instrumento el cual tocan acompañando una melodía.

**ANEXO 3**

**TABLA 3A**

**ALGO ACERCA DE MI MISMO  
PRETEST**

**FACTOR I**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O
+	18	27
-	27,28	9
<b>MEDIA</b>	<b>5.4</b>	<b>5.4</b>

**FACTOR II**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O
+	41	41
-	21, 47	21
<b>MEDIA</b>	<b>2.7</b>	<b>2.8</b>

**FACTOR III**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O
+	46	14
-	24,32	24,32
<b>MEDIA</b>	<b>4.2</b>	<b>4.8</b>

**FACTOR IV**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O
+	4	1
-	25	43
<b>MEDIA</b>	<b>5.1</b>	<b>4.9</b>

**FACTOR V**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O
+	38	38
-	5	39
<b>MEDIA</b>	<b>4.6</b>	<b>4.6</b>

**FACTOR VI**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O
+	31	7,23
-	8	6
<b>MEDIA</b>	<b>1.5</b>	<b>1.8</b>

**TABLA 3B**  
**¿QUE CLASE DE PERSONA ERES TU?**  
**PRETEST**

**FACTOR I**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O
+	15b	15b
-	32b	32b
<b>MEDIA</b>	<b>3.3</b>	<b>3.1</b>

**FACTOR II**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O
+	42*	34a, 39b, 42a
-	13b	13b
<b>MEDIA</b>	<b>4.0</b>	<b>4.5</b>

**FACTOR III**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O
+	17b, 43b	31a, 43b
-	9b	9b
<b>MEDIA</b>	<b>3.0</b>	<b>3.0</b>

**FACTOR IV**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O
+	28b	23a
-	24b	24b
<b>MEDIA</b>	<b>6.4</b>	<b>5.7</b>

**FACTOR V**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O
+	27*	27a
-	14*	40a
<b>MEDIA</b>	<b>5.4</b>	<b>5.2</b>

**TABLA 4A**  
**ALGO ACERCA DE MI MISMO**  
**POSTEST**  
**FACTOR I**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O	XO	O
+	37	18,27	40	27
-	28	40	28	28
MEDIA	5.9	5.5	5.6	5.4

**FACTOR II**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O	XO	O
+	41	41	41	41
-	21,47	21	47	21,47
MEDIA	2.6	2.4	3.1	2.2

**FACTOR III**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O	XO	O
+	46	46, 14	46	46
-	24	24,32	32	24
MEDIA	4.5	4.5	4.5	3.6

**FACTOR IV**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O	XO	O
+	4	1,4,34	1,19	1
-	3,9,43	43	9	9
MEDIA	5.8	5.2	5.3	4.8

**FACTOR V**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O	XO	O
+	38	35	38	38
-	5	39	5	5
MEDIA	4.2	4.6	4.6	4.4

**FACTOR VI**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O	XO	O
+	31	7	7,23	7
-	6	6	6,8	8
MEDIA	1.5	1.8	2.4	2.0

**TABLA 4B**  
**¿QUE CLASE DE PERSONA ERES TU?**  
**POSTEST**  
**FACTOR I**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O	XO	O
+	15b, 32b	15b	12b	15b
-	32b	32b, 47b	30b	30b, 32b
MEDIA	3.2	3.0	3.2	3.2

**FACTOR II**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O	XO	O
+	42a	42*	37a	3a, 34a, 35b
-	13b, 48b	13b	21b	13b
MEDIA	4.5	4.2	3.8	5.1

**FACTOR III**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O	XO	O
+	17b, 31a	31a, 43b	31a	31a
-	9b	9b, 35*	9b	9b
MEDIA	2.4	3.3	2.3	2.9

**FACTOR IV**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O	XO	O
+	23a	28b	23a	45b
-	6b	24b	24b	24b
MEDIA	6.3	5.8	5.9	6.0

**FACTOR V**

GRUPO / REACTIVO	OXO	O O	XO	O
+	4a, 27a	27*	27a	22a
-	40a	33*	14a, 33a	33a
MEDIA	5.5	5.1	5.2	4.9