



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Psicología Educativa

BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Psicología Educativa

Presenta:

GLORIA ROMERO CARBAJAL

Dirigida por:

Mtro. Marco Antonio Carrillo Pacheco

SINODALES

Mtro. Marco Antonio Carrillo Pacheco

Presidente

Dr. Eduardo Angel Urretabizkaya

Gastañaga

Secretario

Mtra. Sabina Garbus Fradkin

Vocal

Mtra. Martha Beatriz Soto Martínez

Suplente

Mtra. Rosa Patricia Bárcenas Acosta

Suplente

Mtra. Ma. Guadalupe Rivera Ramírez

Directora de la Facultad de Psicología

Firma

Firma

Firma

Firma

Firma

Dr. Sergio Quesada Aldana
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario

Querétaro, Qro.

Junio de 2004

México

BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

No. Adq.: H69225

No. Título _____

Clas TS

371.102

R763b

Ej. 1



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

***Bases Teóricas y Metodológicas para el desarrollo del
pensamiento crítico y creativo en estudiantes
universitarios***

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Psicología Educativa

Presenta

Gloria Romero Carbajal

Santiago de Querétaro , Junio de 2004

RESUMEN

El presente trabajo de tesis pretende ser una propuesta de enseñanza-aprendizaje en grupos universitarios, para la formación y desarrollo de habilidades cognitivas, enfocadas hacia un pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

Para tal efecto, se analizarán y aplicarán técnicas que promuevan el trabajo en equipo, se orientará sobre las características que un instructor pueda desarrollar para la generación de espacios de creatividad entre sus alumnos. Cuestionará el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje y el uso de la violencia dentro del aula para establecer la riqueza educativa en la diversidad.

A partir de un enfoque sistémico, proporcionará elementos que puedan coadyuvar a la revisión y modificación de estilos de liderazgo dentro del aula, para así construir una mejor funcionalidad de un grupo de aprendizaje.

El trabajo igualmente se apoya en las teorías de aprendizaje significativo, didáctica crítica, asertividad, teoría de la comunicación, teoría de las inteligencias múltiples y pensamiento sistémico, para aprovecharlos dentro del espacio del aula y generar mejores condiciones de posibilidad de un pensamiento crítico y creativo en estudiantes universitarios.

Asimismo, se revisan los fundamentos epistemológicos de las teorías arriba mencionadas, la importancia del trabajo en equipo, los elementos básicos de funcionalidad grupal, los ejes básicos en un proceso grupal: tarea y relación; las bases en el desarrollo de la personalidad del adolescente, retomamos la teoría del liderazgo situacional para aplicar todo dentro de la dinámica grupal y el manejo de los conflictos.

Finalmente, se aportan algunos estudios de caso, y la aplicación de estas estrategias con los resultados obtenidos en cada grupo.

(Palabras clave: habilidades cognitivas enseñanza-aprendizaje, aprendizaje significativo)

ABSTRACT

With this paperwork I intend to make a proposal for university groups to promote the formation and development of cognitive abilities focused on critical and creative thinking in the students.

For this purpose, we analyze and apply methods to improve team work and orient it towards the personal qualities that a teacher can develop in order to produce spaces for the creativity of the students. We question the traditional teaching-learning model and the use of violence in the classroom to establish the educational diversity.

From a systemic point of view we give elements to contribute to evaluate and to modify different types of leadership in the classroom, thus to construct a better atmosphere for learning groups.

This paperwork is based on expressive learning, critical didactics, assertiveness, the use of communication theories, multiple abilities and systemic thoughts and how these theories can be used in the classroom to develop critical and creative thinking in university students.

I review as well the basic epistemological theories above mentioned, the importance of team work, the basic elements of a functional group –work and relation- and the basis of personality development of the adolescent.

It also emphasize on the situational leader theories, and to apply everything to group dynamics and the management of leader theories.

Finally, I review certain case studies and the application of these strategies and the results obtained in each group.

(Key words: cognitive abilities, teaching-learning, expressive learning)

AGRADECIMIENTOS

Escribir una tesis implica el trabajo de una serie de esfuerzos, situaciones y personas atrás de cada autor; tal vez aparezca sólo mi nombre, sin embargo junto a mí se encuentra también el trabajo de muchos otros a quienes las líneas de esta páginas no serían suficientes para expresar mi profundo agradecimiento.

Quiero indicar, a reserva de cometer algún error de omisión que todos guardan un lugar importante y el orden en que los mencione sólo responde a mi memoria.

En primera instancia agradezco a mi Director de Tesis, compañero y amigo Marco Antonio por sus atinados comentarios y su infinita paciencia; a mi hijo Diego por convertirse en un gran maestro de quien he aprendido mucho en materia de educación durante más de veinte años. También agradezco a mis padres por su silencioso, paciente, incondicional y amoroso apoyo durante toda mi vida; a Eduardo, Sabina y los sinodales por atreverse a leer sobre las experiencias de alguien que ha pisado diversos ámbitos y terrenos para conocer más sobre la manera de hacer mejor las cosas dentro de la educación y compartir de alguna manera mi locura.

Indiscutiblemente agradezco a Bernardo, el padre de mi hijo, por su ayuda y apoyo logístico para realizar los trámites que implica el corretear y concluir un ciclo como éste.

También agradezco a los cientos de alumnos, compañeros, colegas, maestros, pacientes y amigos que me han escuchado y de quienes he aprendido mucho con la riqueza de su trato, de sus retos y de lo que mutuamente construimos unos con otros.

Finalmente agradezco, con todo mi amor a Manuel; mi gran compañero quien siempre creyó en mi, con quien disfruté del amor de pareja y que me dio su compañía, locura y autenticidad durante varios años hasta el último día de su vida. Donde quiera que este, siempre me sentiré agradecida por los momentos compartidos.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	I
ABSTRACT.....	II
AGRADECIMIENTOS.....	III
INTRODUCCIÓN.....	1
Objetivo general.....	6
Objetivos particulares.....	6
CAPÍTULO No 1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS... 7	
1.1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	7
1.1.1. <i>Maestro y alumnado: Sujetos activos en el proceso de enseñanza–aprendizaje.....</i>	7
1.1.2. <i>Características del pensamiento vertical, características del pensamiento lateral.....</i>	9
1.1.3. <i>Diferencias entre el pensamiento lateral y el pensamiento vertical.....</i>	11
1.1.4. <i>Pensamiento sistémico.....</i>	14
1.1.5. <i>Pensamiento crítico.....</i>	18
1.1.6. <i>Pensamiento creativo.....</i>	20
1.1.6.1. <i>Paradojas que se integran en el proceso creativo.....</i>	23
1.1.6.2. <i>Jerarquía de la creatividad.....</i>	25
1.1.6.3. <i>Factores que estimulan y factores que bloquean el proceso creativo.....</i>	25
1.1.7. <i>Inteligencias múltiples.....</i>	27
1.2. PEDAGOGÍA PONZOÑOSA.....	30
1.2.1. <i>El autoritarismo en la enseñanza.....</i>	30
1.2.2. <i>Formas de sometimiento.....</i>	34
CAPÍTULO No 2. ¿QUÉ SON LOS GRUPOS?.....	38
2.1. EL TRABAJO EN EQUIPO.....	38
2.1.1. <i>Manejo de liderazgo.....</i>	39
2.1.2. <i>Coaliciones.....</i>	40
2.1.3. <i>Alianzas.....</i>	40
2.1.4. <i>Centralidad.....</i>	40
2.1.5. <i>Disfunciones.....</i>	40
2.1.6. <i>Límites.....</i>	41

2.2. ELEMENTOS DE UN GRUPO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: TAREA Y RELACIÓN.....	41
2.3. ¿QUÉ ES UN GRUPO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EFECTIVO?...	43
2.3.1. <i>Funcionalidad de un grupo o sistema.....</i>	45
2.3.1.1. <i>Área de tareas básicas.....</i>	46
2.3.1.2. <i>Área de tareas de desarrollo.....</i>	46
2.3.1.3. <i>Área de tareas de riesgo.....</i>	46
2.3.1.4. <i>Solución de problemas.....</i>	47
2.3.1.5. <i>Modelo de comunicación dominante.....</i>	47
2.3.1.6. <i>Roles.....</i>	48
2.3.1.7. <i>Capacidad de respuesta afectiva.....</i>	50
2.3.1.8. <i>Capacidad de compromiso afectivo.....</i>	51
2.3.1.9. <i>Control del comportamiento.....</i>	52
2.3.2. <i>La rigidez.....</i>	53
2.3.3. <i>La diferenciación.....</i>	53

CAPITULO No 3 DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE..... 54

3.1. DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD.....	54
3.2. INTIMIDAD VERSUS AISLAMIENTO.....	55
3.3. EL SER EN LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD.....	56
3.4. PAPELES SEXUALES EN LA ADOLESCENCIA.....	56
3.5. ESTATUS DE IDENTIDAD.....	57
3.6. LAS RELACIONES DEL JOVEN CON LOS DEMÁS: PADRES, COMPAÑEROS Y AMIGOS.....	58
3.7. LOS VÍNCULOS ENTRE IDENTIDAD E INTIMIDAD.....	59

CAPÍTULO No 4. ROLES, DINÁMICA Y CONFLICTO EN UN GRUPO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE..... 60

4.1. CARACTERÍSTICAS E IMPORTANCIA DE LOS DIVERSOS ROLES DEPOSITADOS Y ASUMIDOS EN UN GRUPO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE.....	60
4.1.1. <i>Madurez emocional de sus integrantes.....</i>	60
4.1.2. <i>Edad.....</i>	61
4.1.3. <i>Género.....</i>	61
4.1.4. <i>Posición social.....</i>	62

4.1.5. Grado de complejidad de la materia.....	62
4.1.6. Personalidad y estilo de liderazgo del líder formal o instructor.....	63

4.2. ELEMENTOS QUE COMPONEN LA DINÁMICA GRUPAL..... 65

4.2.1. La Interacción en el grupo.....	65
4.2.2. Comportamiento orientado hacia la tarea asumida.....	66
4.2.3. Comportamiento orientado hacia las personas.....	67
4.2.4. Comportamiento orientado a resolver necesidades individuales.....	67
4.2.5. Comunicación grupal.....	67

4.3. GÉNESIS DE LOS CONFLICTOS GRUPALES..... 69

4.3.1. Manejo de conflictos interpersonales.....	70
4.3.2. Conductas defensivas para el manejo de conflictos.....	72

CAPÍTULO No 5 ESTRATEGIAS DE MANEJO EFECTIVO DE CONFLICTOS DE ACUERDO CON LA DINÁMICA Y MADUREZ GRUPAL..... 76

5.1. INTERDEPENDENCIA..... 78

5.2. ORGANIZACIÓN..... 78

5.3. MOTIVACIÓN..... 78

5.4. COMUNICACIÓN..... 78

5.5. ORIENTACIÓN..... 78

5.6. PRODUCTIVIDAD..... 79

5.7. RELACIONES INTERPERSONALES SANAS..... 79

5.8. DIAGRAMA DE CAUSAS– EFECTO O ISHIKAWA..... 79

5.9. LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS GRUPAL..... 81

5.10. CLASIFICACIÓN DE LAS CAUSAS DEL CONFLICTO..... 85

CAPÍTULO No 6 ESTILOS DE COMUNICACIÓN..... 88

6.1. ESCUCHA ACTIVA..... 88

6.2. ACTITUDES QUE AYUDAN A ESCUCHAR..... 89

6.3. DAR Y RECIBIR RETROALIMENTACIÓN..... 89

6.4. ESQUEMA DE ESTILOS DE COMUNICACIÓN.....	91
6.5. ESQUEMA DE PERSONALIDAD.....	92
6.6. CUADRO COMPARATIVO.....	93
6.7. ASERTIVIDAD.....	93
6.8. APRENDER A MANEJAR LOS ERRORES.....	96
CAPÍTULO No 7 ESTUDIOS DE CASO.....	97
7.1. PRIMER ESTUDIO DE CASO.....	97
7.2. SEGUNDO ESTUDIO DE CASO.....	101
7.3 TERCER ESTUDIO DE CASO.....	106
7.4. CUARTO ESTUDIO DE CASO.....	111
CAPÍTULO No 8 CONCLUSIONES: SUGERENCIAS, APORTACIONES Y/O PROPUESTAS.....	114
8.1. TÉCNICAS DIDÁCTICAS QUE PROMUEVEN EL TRABAJO CRÍTICO Y CREATIVO DENTRO DEL AULA.....	114
8.1.1. <i>Estrategias Sistémicas</i>	114
8.1.2. <i>Técnicas de pensamiento creativo</i>	120
8.1.3. <i>Principios de la enseñanza creativa</i>	124
8.2. EL MAESTRO CREATIVO EN SU TRABAJO.....	126
ANEXOS.....	132
GLOSARIO.....	207
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA.....	230

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge a partir del siguiente reto: frente a grupos de jóvenes universitarios y el desafío de enseñarles técnicas y herramientas que promuevan el desarrollo de habilidades críticas y creativas en su pensamiento se han encontrado los siguientes hechos:

Saben muy bien memorizar, los resúmenes son copias que sacan de libros o del internet, en ocasiones de los apuntes del compañero más sobresaliente, pero cuando se trata de utilizar otro tipo de habilidades como la comparación, el análisis, la observación, la crítica; la respuesta es el silencio.

Por otra parte, el desempeño de la cátedra de "Desarrollo de habilidades cognoscitivas" las alumnas demandan el conocimiento de técnicas y respuestas ante problemas de aprendizaje. No desean un conocimiento estrictamente teórico, sino un aprendizaje que pueda traducirse de manera inmediata en respuestas que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje.

En los años dedicados a varias actividades profesionales con diversos tipos de grupos, se ha promovido el análisis y solución de problemas a través de muchas herramientas, entre las que sobresalen aquellas proporcionadas por la formación como facilitadora titular de un programa de Círculos de Calidad. En ese sentido, se ha utilizado la tormenta de ideas, el diagrama de causa-efecto, y herramientas estadísticas como el diagrama de Pareto para que las personas de una misma área de trabajo analizaran y respondieran ante las problemáticas más características de sus campos laborales. A lo largo de estas sesiones se ha podido constatar que la gente (sin importar su nivel académico) puede analizar, criticar, proponer, cuestionar y solucionar efectivamente los principales problemas de su área de trabajo si se les orienta a partir de ciertas técnicas y si se cuida la dinámica del grupo (que implica jerarquía, autoridad, alianzas, coaliciones y luchas de poder entre otros elementos).

Ahora, cuando se pregunta a los alumnos acerca de la definición y promoción de ciertas habilidades del pensamiento como observar, analizar, comparar, clasificar, interpretar, formular hipótesis o realizar críticas objetivas, se recibe como respuesta el silencio. Tienen cierta idea de la definición de éstas, pero solicitan bibliografía para una vez más copiar y memorizar para así salir de la pregunta aunque no comprendan el cómo desarrollar estas habilidades (aún menos la creatividad).

Lo que aún parece paradójico en esta fascinante experiencia es ¿Cómo enseñar estas habilidades del pensamiento y al mismo tiempo compartir con ellos espacios de crítica y creatividad? Es decir, el espacio docente se quiere considerar como aquella alberca en la que se enseña a nadar. No se considera posible enseñar natación sin estar dentro del agua nadando. De la misma forma, no se podría enseñar creatividad sin romper con los esquemas tradicionales de autoritarismo y permitiendo así el surgimiento de opciones propuestas por el docente y por los grupos para un modelo nuevo de educación sin las ataduras de lo tradicional.

Lo que se puede observar en la práctica profesional es que aún predomina un modelo tradicional de enseñanza aprendizaje que promueve el uso de la memoria sobre el desarrollo del pensamiento crítico, y menos aún, sobre el desarrollo del pensamiento creativo. Aún muchos de los alumnos tienen mucho miedo a plantear opciones nuevas e incluso a equivocarse, y no es suficiente con “darles permiso” de cometer errores; sino, que la **hipótesis** de trabajo consiste en que, a partir de generar un espacio dentro del aula en el que el liderazgo lo lleve a la tarea que se construye grupalmente, y mediante la revisión y modificación de algunas pautas disfuncionales y la incorporación de diversas técnicas de enseñanza aprendizaje que rompen con lo tradicional para promover el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y creativo de los grupos surgirá y se incrementará como un proceso. Desde esta perspectiva, el **marco teórico** se acerca a los postulados de una **didáctica crítica**, pero se aprovecha también los conocimientos adquiridos con el trabajo de **terapia estratégica sistémica** cuya

finalidad es promover la funcionalidad de un grupo, así como algunos de los postulados aprendidos y aplicados en las técnicas de **círculos de calidad** en la formación como facilitadora de círculos de calidad.

En el trabajo de tesis la **metodología** propuesta abarca dos líneas de investigación: una se basa en la bibliografía que se ha leído y consultado a lo largo de varios años de actividad profesional, en donde se justifica, por supuesto, las semejanzas y apoyos teóricos de la terapia estratégica sistémica, con la teoría de círculos de calidad y la didáctica crítica.

La otra línea consiste en el estudio de caso del desarrollo de la dinámica grupal de algunos grupos que actualmente se coordinan en la Universidad del Valle de México Campus Tlalpan. En este sentido, se plantearán las diversas técnicas de enseñanza–aprendizaje que se utilizarán con ellos y los resultados que paulatinamente serán observados en el desarrollo de la tarea a lo largo de un curso. Resulta de gran importancia el aterrizaje en estos grupos, por lo que a ellos mismos se les darán opciones para que se conviertan de sujetos pasivos acostumbrados a transcribir y memorizar; a sujetos activos que cuestionen, investiguen y utilicen de una mejor manera, aquellas habilidades del pensamiento que les promueva su crítica y creatividad.

El arte de enseñar y navegar dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje no es sencillo. Cada persona y cada grupo representan para el instructor un nuevo reto que no es fácil: Comprender las necesidades y expectativas de los participantes, sus esquemas conceptuales o referenciales de operación, más la capacidad de aprendizaje (como muy bien la describe Lucien Goldman bajo los conceptos de conciencia real y conciencia posible de un grupo). Además, si a todo esto se agrega el factor adolescencia o el trabajo con adultos jóvenes (que por cierto no es la etapa más sencilla para sumergirse en un proceso de enseñanza–aprendizaje) el docente se enfrenta entonces a varios retos: ¿Cómo dar a conocer el contenido de algo que ya los maestros manejan muy fácilmente pues lo han “masticado” por generaciones?, ¿Qué significan los conceptos de

liderazgo informal, centralidad, relaciones de poder dentro del aula?, ¿Cómo se pueden observar “escaladas simétricas” en un salón de clases?, ¿Cómo surgen, se depositan y asumen diversos roles como el de bufón, emergente grupal y otros?, ¿Qué expresa la indisciplina de un grupo, o tal vez se trata de un proceso de afirmación de la búsqueda de identidad del adolescente?, ¿Cómo pueden detectar y manejar adecuadamente las coaliciones que se generan al interior del aula?, ¿Cómo lograr que el liderazgo dentro de un grupo de aprendizaje lo lleve la tarea?, ¿Cómo promover actitudes de compromiso con los estudios? Y ¿Cómo generar condiciones adecuadas para que los estudiantes desarrollen su capacidad crítica y creativa?

Enseñar no es sencillo, sobre todo en una época en la que muchos docentes han pretendido romper con la “Pedagogía Ponzosa” de la que claramente habla Alice Miller. O acabar con el discurso autoritario para generar espacios dentro del aula que promuevan el desarrollo crítico de los alumnos. El presente trabajo pretende ofrecer conceptos y estrategias que faciliten esta labor, enfocándose prioritariamente a la génesis del pensamiento crítico y creativo pues, es éste indispensable para el futuro de las nuevas generaciones.

Para quienes a diario enfrentan el reto de presentarse ante la complejidad de múltiples personalidades que, a su vez construyen una nueva y única entidad llamada “grupo de aprendizaje”, se dedica esta tesis. Se es consciente que como buen arte, el proceso de enseñanza–aprendizaje implica una fuerte dosis de conocimiento y técnicas didácticas, junto con una fuerte carga diaria de intuición y creatividad para ensayar estas alternativas, frente al dinamismo constante de los grupos de aprendizaje. De antemano a todos se les desea que enseñen siempre “con el corazón” y con una fuerte carga de razón y objetividad.

La **aplicación** de la presente tesis va enfocada en primera instancia a los estudiantes que se tienen a cargo dentro de las materias de “Desarrollo de Habilidades Cognitivas”, “Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales”, “Bases teórico metodológicas de la Investigación” y “Pensamiento Crítico”;

también a aquellos a quienes reciben asesoría en sus trabajos de tesis de la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan. Pero ahí no se restringe su aplicación, sino que pretende ser una guía que pueda ofrecer a catedráticos otras opciones de trabajo dentro del espacio que les da el aula en diversas instituciones educativas.

OBJETIVO GENERAL

Elaborar una propuesta de enseñanza aprendizaje en grupos universitarios que promueva la formación y desarrollo de habilidades cognitivas enfocadas hacia un pensamiento crítico y creativo de los estudiantes.

OBJETIVOS PARTICULARES

1. Analizar y aplicar técnicas que promuevan en trabajo en equipo
2. Establecer escenarios que desarrollen una mejor funcionalidad en los grupos universitarios.
3. Revisar y modificar la dinámica grupal para favorecer el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes.
4. Construir, junto con los estudiantes, mejores opciones de trabajo en equipo enfocado hacia la creatividad.
5. Desarrollar los marcos teóricos que permitan justificar y explicar un trabajo dentro del aula más participativo, crítico y creativo por parte de los estudiantes.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS

Para incorporarse a una labor de enseñanza aprendizaje es importante analizar la concepción que se adopta frente al conocimiento. En esta parte se hablará de lo que es un sujeto activo en este proceso de enseñanza–aprendizaje, las características generales del pensamiento vertical, las características del pensamiento lateral y como incorporar cada una de estas opciones dentro del aula. También se revisarán algunos obstáculos grupales para el desarrollo y construcción del conocimiento y qué puede hacer un instructor ante estos problemas. Asimismo, se revisará brevemente el concepto de pedagogía ponzoñosa para mostrar los efectos nocivos de la enseñanza tradicional.

1.1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

1.1.1. Maestro y alumnado: Sujetos activos en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En oposición a las consideraciones de una pedagogía negra o ponzoñosa, varios pedagogos en el siglo pasado establecieron la importancia del sujeto en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con lo primero que se encuentra frente a la aula, es con un grupo de hombres y mujeres que tienen su muy particular y variada forma de conocer y entender su realidad. En esta forma de construir el conocimiento intervienen aspectos biológicos en los que destacan la edad, la capacidad neurológica desarrollada, el estado físico en general (alimentación, adicciones) que en cierta manera limitan o favorecen su capacidad de aprendizaje.

También intervienen aspectos psicológicos que pueden mejorar o deteriorar el proceso de aprendizaje. Entre ellos se mencionan –a reserva de explicarlos más adelante- su pertenencia al grupo, la vinculación con el resto del grupo, los roles asumidos y depositados en el grupo, las alianzas y coaliciones en las que participan, su autoestima, los cambios hormonales que afectan también su

disposición para el aprendizaje y el manejo de límites a los que se encuentran acostumbrados.

Un tercer aspecto importante que interviene es la dimensión social. Esta se refiere a su condición de clase, a su contexto familiar que puede ser más o menos funcional y por lo mismo favorecer o limitar su aprendizaje y su adaptación a otros grupos; los límites y condiciones que surgen por su género e incorporación al contexto institucional que representa la Universidad.

Si se considera esta complejidad, el alumnado universitario llega al aula con varias similitudes pero también con diferencias que marcarán una dinámica grupal muy interesante en cada grupo, en cada cátedra y con cada maestro.

Si algunos maestros piensan sistémicamente, se observará que los fenómenos dentro del aula no se dan de manera lineal (causa-efecto); sino que intervienen una cantidad múltiple de determinaciones que modifican constantemente el espacio del aula (aquellos alumnos que trabajan traen además otras experiencias, el momento de la clase -no sólo por el horario, sino también si es a principios de curso, después de un periodo de exámenes- y la salida o incorporación de nuevos alumnos al espacio del aula).

Desde este punto de vista; la posición en el estudio de lo que sucede en el espacio docente, parte de una epistemología sistémica en donde se revisa de manera constante las múltiples determinaciones que modifican el trabajo dentro del aula. Cada uno de los alumnos y alumnas trae consigo su propio "paquete dinámico" de experiencias y situaciones; y el docente también aporta su propio "*paquete dinámico de experiencias y maneras de conocer y expresarse dentro del aula*". (1)

(1) Hoffman, Lyn. "Fundamentos de la terapia familiar" Un marco conceptual para el cambio de sistemas. Fondo de Cultura Económica. México, 2002 pp. 17-20

También se entiende el espacio en el aula como un proceso. Cada una de las clases es única e irreplicable y en este proceso los alumnos intercambian experiencias y conocimientos: ellos y el docente aprenden continuamente unos de otros. Se utiliza por ello el diálogo a partir de lecturas y dinámicas, reconstruyendo el conocimiento sobre la base de las capacidades y experiencias previas compartidas.

A diferencia de la pedagogía tradicional autoritaria, en el marco epistemológico que aquí se adopta, se considera que el liderazgo lo lleva la tarea (que es el contenido temático del curso) pero la aproximación y la manera de aprenderla puede ser múltiple y variada como múltiple y variada es la condición de cada grupo.

En ocasiones es difícil generar estos espacios de diversidad y aceptación de la misma, por lo aprendido dentro de un ambiente autoritario, pero con base en la madurez del grupo poco a poco se abren espacios para la libre expresión de ideas y para la aceptación de la diversidad.

Otro aspecto interesante a considerar dentro del marco teórico es la concepción del pensamiento crítico y creativo, por lo que se iniciará por explicar estos términos a partir del pensamiento vertical y lateral para posteriormente abordar la temática del pensamiento crítico y creativo.

1.1.2. Características del pensamiento vertical, características del pensamiento lateral

Varios autores, entre los que destaca Edward de Bono (1986) destacan diversas maneras de pensar, sobre la base de las diversas funciones del cerebro. Gracias a los avances de los estudios de las funciones cerebrales se ha determinado diversas maneras de construir el conocimiento. Por ahora se explicarán los conceptos de pensamiento vertical y pensamiento lateral por

considerarlos muy importantes en la construcción de pensamientos *creativos* dentro del aula.

Se define al pensamiento vertical como aquel que avanza de una etapa a otra, siguiendo un orden determinado y bajo un camino ya aprobado. Por analogía, el pensamiento vertical avanza como una construcción hacia arriba, en la que cada cubo descansa firmemente sobre el de abajo. En el pensamiento lateral, los cubos están diseminados. Pueden estar conectados entre sí o no, pero el patrón que podría surgir puede ser tan útil como la estructura vertical.

Una de las técnicas del pensamiento lateral consiste en hacer un uso deliberado de la capacidad de racionalización de la mente. Pero en lugar de avanzar paso a paso en la forma vertical normal, se adopta una posición nueva y bastante arbitraria. Luego se trabaja hacia atrás y se trata de construir un puente lógico entre esta nueva posición y el punto de partida. Ninguno de estos tipos de pensamiento es superior al otro, en realidad son complementarios. El pensamiento vertical es un tipo de pensamiento de alta probabilidad mientras que el pensamiento lateral indica poca probabilidad.

Como el pensamiento lateral tiene que ver con las ideas nuevas, con frecuencia lo relacionan con la creatividad, sin embargo ésta es sólo una parte especial del pensamiento lateral que cubre un campo más amplio. Algunas veces los logros del pensamiento lateral son creaciones genuinas; en otras ocasiones sólo representan una nueva forma de enfocár las cosas.

En la medida en que el pensamiento lateral difiere más de las reglas de la razón y de la lógica, se parece más a la locura; sin embargo la diferencia esencial con ésta estriba en que en el pensamiento lateral todo el proceso se encuentra controlado con firmeza. Si el pensamiento lateral usa el caos, lo hace con una dirección específica, mientras que la locura no lo hace así.

Una gran diferencia entre el pensamiento vertical y el lateral consiste en que mientras que con el vertical la lógica controla a la mente, con el pensamiento lateral la lógica está al servicio de la mente.

Sólo unas cuantas personas tienen una aptitud natural para el pensamiento lateral, pero todos pueden desarrollar una cierta habilidad. La educación tradicional, dentro de su rigidez (y sobre todo la pedagogía negra o ponzoñosa) no permite la estimulación de los hábitos del pensamiento lateral y los inhibe decididamente con la necesidad de ajustar un único camino al aprendizaje a través de los sucesivos exámenes que deben aprobarse. El pensamiento lateral es una aptitud y un hábito de la mente; es un asunto de conciencia y práctica, no una revelación.

1.1.3. Diferencias entre el pensamiento lateral y el pensamiento vertical

“La imaginación es más importante que los conocimientos”. A. Einstein

En muchas ocasiones se ha cuestionado acerca del origen del pensamiento. Aristóteles fue uno de los grandes pensadores que estructuró los cimientos del pensamiento lógico y racional. Durante mucho tiempo se pensó que el único pensamiento válido y científico era aquel que se adecuaba a ciertos esquemas de las tesis aristotélicas. Sin embargo, ahora se ha descubierto que no solamente se piensa de manera lógica, racional o vertical como fue estructurado por la lógica aristotélica. Antes bien, existe otro tipo de pensamiento que ha sido denominado pensamiento lateral y que se constituye en la génesis de la creatividad. En esta parte se expondrán las características, diferencias, alcances y limitaciones de estos tipos de pensamiento.

1. *El pensamiento vertical es selectivo, el pensamiento lateral es creador:* Mientras que en el pensamiento vertical importa ante todo la corrección lógica, en el pensamiento lateral lo importante es la efectividad de las conclusiones. El pensamiento vertical selecciona un camino y excluye a los demás. El pensamiento lateral no selecciona caminos; trata de seguir todos los

caminos y encontrar nuevas opciones. En el pensamiento vertical se selecciona el enfoque más prometedor para la solución de un problema, en el pensamiento lateral se buscan nuevos enfoques y se exploran las posibilidades de todos ellos.

2. *El pensamiento vertical se mueve sólo si hay una dirección en qué moverse, el pensamiento lateral se mueve para crear una dirección:* Mientras el pensamiento vertical se mueve en una dirección claramente definida en la cual se prevé un rumbo, en el pensamiento lateral se busca el cambio y el movimiento como medios para una reestructuración de los modelos de conceptos. Lo importante es el movimiento en sí, el cambio; no sigue una dirección concreta sino que genera una dirección. Con el pensamiento vertical se sigue siempre una dirección; con el pensamiento lateral se puede deambular en torno a experimentos, modelos, ideas y otras opciones.

3. *El pensamiento vertical es analítico, el pensamiento lateral es provocativo.* El primero avanza paso a paso, en una secuencia; mientras que el segundo produce ideas que posteriormente pueden o no demostrarse.

4. *El pensamiento vertical se basa en la secuencia de las ideas, el pensamiento lateral puede efectuar saltos:* Con el pensamiento vertical se avanza solamente de manera gradual. Cada paso depende del anterior, al cual está firmemente relacionado. Cuando se llega a conclusiones, se comprueba su solidez con la solidez de los pasos seguidos hasta llegar a ella. Con el pensamiento lateral los pasos no tienen que seguir un determinado orden, suelen haber saltos de una idea a otra y luego rellenar los espacios. Cuando se alcanzan conclusiones, éstas no dependen del proceso sino de la efectividad de éstas.

5. *En el pensamiento vertical cada paso ha de ser correcto; en el pensamiento lateral no es preciso que lo sea:* La esencia del pensamiento vertical es la obligada corrección de cada paso. Sin este requisito no podrían existir ni la matemática ni la lógica. En cambio, en el pensamiento lateral no es necesario este requisito, a condición de que la conclusión final sea correcta.

6. *En el pensamiento vertical se usa la negación para bloquear bifurcaciones y desviaciones laterales; en el pensamiento lateral no se rechaza ningún camino.* Esto significa que el pensamiento vertical se enfoca en un objetivo preciso y evita desviaciones para evitar la pérdida del objetivo inicial. Por su parte, con cierta frecuencia, el pensamiento lateral incorpora elementos aparentemente inconexos entre sí y posteriormente realiza saltos y puentes para conectar unas ideas con otras.

7. *En el pensamiento vertical se excluye lo que no parece relacionado con el tema; en el pensamiento lateral se explora incluso lo que parece completamente ajeno al tema:* El pensamiento vertical es selectivo por naturaleza; se prescinde de todo aquello que parece ajeno al contexto de la situación estudiada. En cambio, al problema estudiado por el pensamiento lateral se asocian factores externos a fin de provocar una disgregación de los modelos en sus componentes, ya que no es posible reestructurarlos desde dentro; cuanto menor es la relación de una idea con un tema dado, mayor es la posibilidad de que altere su configuración establecida. Al explorar sólo ideas relacionadas con un modelo se tiende a perpetuar el mismo en su configuración original.

8. *En el pensamiento vertical las categorías, clasificaciones y etiquetas son fijas; en el pensamiento lateral no lo son:* El pensamiento vertical se basa en la rigidez de las definiciones, de la misma manera que en la lógica y la matemática. En cambio, el pensamiento lateral usa la fluidez de los significados.

9. *El pensamiento vertical sigue los caminos más evidentes, el pensamiento lateral usa los menos evidentes.* Se entiende como camino evidente, aquel que dentro de un pensamiento racional se adecua a la lógica. En este sentido el pensamiento vertical sigue un orden lógico, mientras que el pensamiento lateral no lo hace por el camino de la lógica.

10. *El pensamiento vertical es un proceso finito; el pensamiento lateral es un proceso probabilístico:* Con el pensamiento vertical se confía en llegar a una

solución; con el pensamiento lateral no se garantiza una solución, sino se aumentan las posibilidades de una solución óptima mediante la reestructuración de los modelos. En el pensamiento lateral la información se usa no como un fin, sino sólo como medio para provocar una disgregación de los modelos y su subsiguiente reestructuración en ideas nuevas.

1.1.4. Pensamiento sistémico

Para comprender al pensamiento sistémico es importante clarificar la diferencia entre la linealidad y la circularidad en el pensamiento. Para Bateson, la linealidad "es la relación entre una serie de causas o argumentos, cuya secuencia no vuelve al punto de partida" (2). Esta manera lineal de pensar se convirtió en todo un paradigma en la historia del pensamiento. Como tal, invadió el ámbito científico y filosófico, sino también en el raciocinio y en el conocimiento cotidiano. Esta linealidad busca de forma unidireccional la causa o causas que producen determinados efectos. Nos señala Stierlin que "Estas explicaciones no redefinen marcos semánticos y son paliativas de la angustia, por lo tanto no producen un efecto de reestructuración: se coloca el rótulo explicativo y ahí queda"...*"Este es el interjuego que se ha desarrollado como paradigma en las ciencias clásicas: la causalidad lineal como aval explicativo y el descubrimiento de una realidad objetiva"* (3)

Frente a este paradigma lineal, la circularidad y subjetividad introducen una modalidad diferente y nueva en las investigaciones. Se incorpora a la duda frente a la certeza de la objetivación, desestructura lo no implicado del efecto por sobre las causas y hace relativo al viejo concepto de verdad y realidad.

(2) Bateson, Gregory. "The birth of a Double bind", en Berger, M. (compiladores), "Beyond the Double Bind", Nueva York: Brunener / Mazel, 1978, p. 53

(3) Stierlin, Helm. "El individuo en el sistema". Psicoterapia en una sociedad cambiante. Editorial Herder. España, 1994. Pág. X y ss.

El desarrollo de la cibernética y la teoría general de los sistemas redefinen a la causalidad lineal al introducir el concepto de interacción y feed-back como unidades del proceso de una causalidad circular. También la circularidad agrega la noción de contexto que resignificó las interpretaciones que miraban a las acciones como independientes, que se abstraían del marco de referencia en donde se desarrollaban.

También la cibernética involucró al sujeto que observa. Surgió entonces la siguiente pregunta: "¿cómo puede afirmar el científico que lo que ve es independiente a él, si es él mismo con su cognición y su sola presencia –en términos cibernéticos- el que pauta la investigación, desde su metodología, hasta el detallismo de la investigación?"(4).

Una definición de sistema lo considera como una célula, el sistema nervioso, una persona, el proceso psicoterapéutico, el proceso educativo, la familia o una institución. Para Hall y Fagen "es un conjunto de objetos, así como de relaciones entre los objetos y entre sus atributos" en donde las relaciones significativas entre los miembros del sistema lo mantienen unido, y en el cual los atributos son las propiedades o características del sistema y de sus miembros" (5).

El pensamiento circular posteriormente se ve reforzado y ampliado a través del constructivismo: el constructivismo moderno, encabezado por H. Von Foerster y E. Von Glasersfeld (Watzlawick y Krieg, 1994) habla de construcción en vez de descubrimiento de la realidad. De este modo una realidad es construida por un observador implicado en la percepción.

(4) Ibidem

(5) Pérez, Federico. "El vuelo del ave Fénix". Prácticas de Neurolingüística e hipnosis ericksoniana. Editorial Pax. México, 1994 página p.2

Así, la circularidad está presente en la percepción: la cosa o realidad se encuentra implicada en el sujeto que la observa, pues es él quien la construye. Es decir, el sujeto construye lo que observa, pero a la vez él está sujeto a la cosa, puesto que lo observado es su propia construcción, o sea observa lo que construye.

En los sistemas vivos (como en las familias, parejas y grupos de aprendizaje), no es posible asignar a una parte una influencia causal ante la otra, o establecer, en absoluto, marcadores lineales.

Como señala Bateson, un cerebro no "piensa". Lo que "piensa" es un cerebro dentro de un hombre que es parte de sistemas generales que residen, en equilibrio, dentro de su medio. No podemos trazar una línea que indique una parte que piensa y otra que aprovecha el pensamiento. "Lo que piensa es el circuito total" (6)

Los procesos mentales, de aprendizaje, cambio, interacción puede comprenderse en órdenes o niveles lógicos diferentes. Gregory Bateson señala que en los sistemas interactuantes como las familias, parejas, grupos de aprendizaje, psicoterapias, etcétera, *"las respuestas en los sistemas no dependen de las fuerzas físicas, sino de las características del circuito y, por ende, no serán tampoco azarosas"*. (7)

Cuando este pensamiento sistémico se aplica al campo educativo, ya no es posible creer que el maestro causa de manera lineal un efecto en los estudiantes por medio de su personalidad, habilidad o técnicas didácticas; el docente deja de ser un agente y sus alumnos pacientes.

(6) Bateson. Op. Cit. Pág.53

(7) Bateson, Bateson, Gregory. "Steps to an Ecology of Mind". Nueva York: Brunener / Mazel, 1972 p. 38

Todos forman parte de un sistema más extenso en el que maestro, alumnos, institución y otros elementos actúan y reaccionan unos sobre otros de maneras impredecibles, porque cada acción y reacción cambia continuamente la naturaleza del campo en que residen los elementos de este nuevo sistema educativo.

Anteriormente, si se veía a un alumno aislado con problemas de conducta, era fácil suponer que padecía un desorden mental surgido por su pasado. Con el pensamiento circular se ve algo totalmente distinto: se ven comunicaciones y comportamientos de todos los del grupo componiendo muchos "rizos" causales circulares que avanzan y retroceden, en donde el comportamiento del alumno "problema" es sólo una parte de una danza general recurrente.

Cuando Haley compara a un sistema familiar a un servomecanismo con un "gobernador" señala: *"Si concedemos que muchas personas en relaciones vivas funcionan como "gobernadores" en sus relaciones entre sí, y si concedemos que la función de un gobernador es disminuir el cambio, entonces de ahí se sigue la primera ley de las relaciones humanas: Cuando una persona indica un cambio en relación con otra, la otra actuará sobre la primera de forma tal que disminuya ese cambio"* (8)

Dentro de esta epistemología sistémica o pensamiento circular, a la hipótesis se le considera como un punto de partida para una investigación. Una hipótesis hace dos cosas importantes: Primero, resulta útil por su poder de organización, proporciona al investigador y/o maestro un hilo conductor para enfrentar un problema de conducta en el aula. En segundo lugar, sugiere el significado que el comportamiento sintomático tiene dentro del grupo.

(8) Haley, Jay. "Strategies of Psychotherapy" Nueva York: Grune and Stratton, 1964, p.189

1.1.5. Pensamiento crítico

El significado de la palabra crítico es juzgar, evaluar. Desde esta perspectiva algunas definiciones del pensamiento crítico son:

- Pensamiento autodirigido, ejemplifica las perfecciones del pensamiento, se adecua a un particular modo o dominio del pensamiento.
- Pensamiento que manifiesta maestrías en las destrezas y habilidades intelectuales.
- Es el arte de pensar sobre el propio pensamiento, de modo que se considere cómo mejorarlo: más claro, más exacto o acertado.
- Es la habilidad para pensar acerca de lo que uno está pensando para reconocer fuerzas y debilidades y mostrar el pensamiento de forma mejorada.

Esto involucra la habilidad para identificar los elementos básicos del pensamiento (propósito, información, suposición, interpretación, conceptos, implicaciones, puntos de vista) y valora estos elementos usando criterios intelectuales que son considerados universales como claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica.

De esta forma el pensamiento crítico es un proceso intelectualmente disciplinado que hace a una persona experta en ello: elabora conceptos, los aplica, analiza, sintetiza y/o evalúa información procedente de la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación como guía para opinar y actuar. Está basado en valores intelectuales universales que trascienden la división del contenido de las materias: claridad, exactitud precisión, consistencia, relevancia, evidencia razonable, profundidad, amplitud y justicia.

Supone el examen de las estructuras o elementos del pensamiento implícitos en todo razonamiento: propósitos, problemas, suposición, conceptos, conocimientos empíricos, razonamiento precursor de las conclusiones, implicaciones y consecuencias, objeciones de puntos de vista alternativos y esquemas de referencia.

Puede considerarse como la combinación de dos componentes:

- Un conjunto de habilidades para procesar y generar información y opiniones.
- El hábito, basado en un compromiso intelectual, de usar esas habilidades para guiar la conducta.

Sus principales características son:

- Es una actividad productiva y positiva
- Es un proceso, no un producto
- Sus manifestaciones varían de acuerdo con el contexto en el cual ocurren
- Puede ser desencadenado por eventos tanto positivos como negativos
- Es tanto emotivo como racional
- Identifica y cambia suposiciones
- Los pensadores críticos tratan de imaginar y explorar alternativas
- Imaginar y explorar alternativas conduce a los pensadores críticos a reflejar escepticismo
- Es autocorrectivo
- Sensible al contexto
- Se refiere a un parámetro, se basa en criterios

Siguiendo con el esquema de grupos de operaciones de la Actividad Consciente Intencional (ACI) (Lonergan. 1988) el pensamiento crítico se ubica en el tercer nivel de operaciones: el nivel de juzgar, cuyas operaciones son reunir pruebas, ponderar la evidencia, juzgar.

El resultado de un pensamiento crítico es un juicio de verdad, después de haber reunido pruebas y ponderando las evidencias suficientes. El primer nivel es la comprensión, el segundo consiste en la habilidad para reunir pruebas y ponderarlas.

Para el presente trabajo, una de las metas más importantes de la actividad docente es la promoción del pensamiento crítico para que los estudiantes

trasciendan una pedagogía ponzoñosa y se conviertan en sujetos con la frescura y riqueza que proporciona el pensamiento crítico. Más adelante se establecerá una serie de propuestas para la génesis y desarrollo del pensamiento crítico.

1.1.6. *Pensamiento creativo*

La creatividad se define en términos de originalidad, en contraposición a la conformidad, como proceso relacionado con la capacidad mental, y como producto. Casi todas las definiciones de creatividad incluyen la noción de originalidad. Otra noción que en este caso se contrapone a la creatividad es la conformidad. Se ha considerado la creatividad como una contribución a las ideas originales, puntos de vista diferentes, respuestas imaginativas y nuevas formas de enfocar y solucionar los problemas. La conformidad, por otro lado, ha sido considerada como la aceptación del orden establecido, la actuación según lo esperado y el no perturbar a los demás. Mientras que el conformista no utiliza sus recursos y experiencias, sino que generalmente depende de figuras externas y especializadas, la persona creativa, en cambio, experimenta su vida a su manera y su percepción es auténtica, depende de su experiencia y recursos.

La creatividad también es considerada como proceso por el cual se descubre algo nuevo, se vuelve a significar lo previamente descubierto o se reorganizan los conocimientos existentes. Es considerada también como un proceso de ver o crear relaciones tanto con la operación de procesos conscientes como subconscientes. Cuando se encuentran presentes dos o más ideas, una persona puede percibir las relacionadas de varias formas, cuando se conoce cualquier tema y una relación respecto a él, la mente puede generar por sí misma otro tema relacionado de la misma manera.

Vivir creativamente es vivir con plenitud, es avanzar hacia la realización y autenticidad de uno mismo. Es descubrir en la vida misma la chispa y luz de lo nuevo en diferentes actos de la vida cotidiana.

Etapas del Proceso creativo

Con base en las investigaciones que se han realizado sobre creatividad, diversos autores establecen las etapas de preparación, Incubación, Iluminación, Verificación

La etapa de preparación consiste en la percepción de un problema y en la reunión de información de diversa índole relacionada con éste, lo que ocurra con esta información determinará la calidad de la creatividad. Por la manera en la que el saber se convierte en experiencia, las características que condicionan esta fase son la sensibilidad en la percepción del entorno y la ingenuidad en la manera de interpretar y comprender esta percepción. Cabe destacar que la ingenuidad es una característica de la apertura a las nuevas ideas. Esta fase inicia cuando se da el impulso hacia la actividad. La persona creativa recoge durante esta fase todo tipo de experiencias y conocimientos sin censura de alguno, lo que da como consecuencia una plataforma amplia para el proceso creativo.

Durante la incubación, el sujeto se encuentra en un tiempo de espera en el que busca inconscientemente alguna o algunas soluciones. Esta fase no es consciente. Aquí se planean en el inconsciente las experiencias y conocimientos acumulados, representa generalmente un tiempo de inquietud y frustración. El individuo debe desarrollar una amplia tolerancia a la frustración y ambigüedad frente a las presiones y tensiones de esta etapa.

Durante la iluminación, de manera súbita e inesperada llegan la o las soluciones, se da la vivencia de entender de modo súbito un conocimiento que surge de modo claro y coherente. Por lo general esta fase viene acompañada de sentimientos muy fuertes de gozo y éxito. Por lo que demanda una cierta dosis de estabilidad para soportar estos sentimientos tan fuertes, junto con un distanciamiento de esa visión para poder formularla y comunicarla de una manera clara.

Finalmente, durante la verificación se evalúa el alcance o validez de las soluciones encontradas. Es la parte final del proceso. Se comprueba, examina y configura la nueva visión hasta adecuarse al individuo creativo y al entorno. Aquí la parte más difícil consiste en la comunicación que consisten en traducir en un lenguaje simbólico y objetivo la visión subjetiva que ha tenido el individuo creativo. En esta fase el individuo aporta una gran tolerancia ante la frustración junto a una facultad de diferenciación para examinar si su visión es realmente nueva para el mundo cultural o experimental; si es relevante y adecuada al problema y si amplía el mundo experimental del individuo o a su cultura.

Diversos autores han constatado que el proceso de creatividad es igual entre artistas y científicos. La única diferencia radica en la técnica, la rapidez y el ataque del problema.

Otro aspecto que es importante considerar es la analogía que existe entre todo proceso creativo y la solución de problemas. En ambos casos se utiliza la información que se tiene a mano, se ponen en juego las experiencias anteriores, se combinan y trasladan éstas a las nuevas estructuras o problemas, para satisfacer alguna necesidad del individuo. *"El paralelismo entre cualquier situación en que se pretende resolver un problema y el pensamiento creativo está en que en ambos casos el individuo o tiene que desarrollar y aplicar una nueva estrategia o tiene que transformar el estímulo inadecuado en otro adecuado al caso y aplicarlo"*. (9)

También muchos coinciden en afirmar que, como los procesos creativos se generan en el mundo del inconsciente, éste tiene cualidades femeninas en cuanto a su génesis; mientras que en su segunda fase, en el trabajo duro, proviene del mundo masculino.

(9) Tomado de Varios autores. Antología de creatividad De. UVM pág. 75-76

1.1.6.1. Paradojas que se integran en el proceso creativo

El mundo de la creatividad se encuentra plagado de paradojas que sólo pueden entenderse, si en cada fase del proceso creativo se presupone una facultad a otra. Las paradojas son las siguientes:

Receptividad tanto activa como pasiva: Toda creatividad condiciona una receptividad frente al entorno; sin embargo esta receptividad es simultáneamente activa y pasiva. Es pasiva en su parte femenina cuando se permite fluir para incubar información, para darle espacio al insight; es activa, por su parte masculina, cuando busca, indaga, interroga. "Tenemos, pues, la acogida activa de las informaciones en la primera fase, la elaboración pasiva e inconsciente y, vista desde el sujeto, la afloración pasiva de la visión en las fases segunda y tercera, y la verificación activa y masculina en la fase última" (10)

Planteamiento del problema: ampliación y al mismo tiempo delimitación: El planteamiento de una pregunta que genere un nuevo conocimiento amplía el horizonte del saber y conduce a la búsqueda de múltiples soluciones o respuestas. Por otra parte, todo planteamiento de una cuestión delimita y determina por sí mismo tanto los caminos como las respuestas mismas. En la determinación de una pregunta o problema, establecemos su alcance y el método para conocer la respuesta.

Ahondamiento o inmersión en el problema y a la vez sorpresa: Todo proceso creativo requiere una inmersión completa en el problema cuya solución se busca, sobre todo en las dos primeras fases; por otra parte, el término sorpresa se refiere aquí a la manifestación de lo inesperado, lo cual genera admiración e interés por referirse a una situación dentro del mundo significativo del individuo.

(10) Rodríguez Estrada, Mauro. Creatividad para resolver problemas. Ed. Pax México pág. 20-27

La persona necesita sorprenderse para tener el interés suficiente para indagar sobre el problema.

Apasionamiento por un objeto y a la vez distanciamiento del mismo:

También se llama entrega y separación. Es entrega en cuanto a que el proceso creativo implica una dosis de apasionamiento como voluntad y capacidad para obedecer a ciertos impulsos vitales que mueven hacia la solución de un problema. "El amor al objeto y el esfuerzo en torno al objeto crecen a medida que se le da forma y que pasa el tiempo" (11). Sin embargo, junto a este apasionamiento también hay distanciamiento pues la distancia es fundamental para estudiar con cierta objetividad al objeto de estudio. El distanciamiento hace posible el ocuparse de los aspectos detallados del objeto.

Dedicación objetiva: La dedicación objetiva es una síntesis del yo, es decir de la motivación y proyección del individuo creativo, con el objeto. Pero el proceso creativo sólo surge cuando se alcanza el grado de madurez que reduce al mínimo la proyección y la deformación de la realidad. Esto implica involucrarse pero con cierta dosis de objetividad.

Poseedor y poseso: En las primeras fases de la producción creativa, el sujeto posee todos los potenciales del objeto del que va a ocuparse; sin embargo, conforme se va involucrando, llega un momento en el que el objeto posee al individuo. Puede llegar a tal grado el apasionamiento que el sujeto invierta una gran parte de su tiempo y atención al objeto.

(11) Ibid. P.84

1.1.6.2. Jerarquía de la creatividad

Diversos autores escriben acerca de dos planos creativos: el primario y el secundario. Se entiende por plano primario o superior de la creatividad a una visión nueva, un nuevo paradigma que cambia al universo de las significaciones al presentar algunos elementos nuevos y/o un nuevo orden de las relaciones. Por plano secundario o inferior de la creatividad se entiende al desarrollo de un contexto significativo ya establecido o a la aplicación de una conceptualización en nuevas situaciones de acuerdo con principios previamente conocidos. Se refiere así a la ampliación de una visión previamente existente.

La relación que guarda la creatividad con el saber; varios autores coinciden en afirmar que el saber no condiciona a la creatividad, pero puede fomentarla. Esto se refiere a que cuanto más alto es el nivel del saber, menor será el número de ayudas que el individuo creativo necesite para llegar a la solución de un problema.

1.1.6.3. Factores que estimulan y factores que bloquean el proceso creativo

Al comportamiento creativo también se le designa como una actitud creativa en general y como una disposición creativa para la acción (set) en particular. Se entiende por actitud a un estado anímico—espiritual y neurológico de disposición, que surge de la experiencia y que va a influir sobre las reacciones del individuo creativo frente a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona. Por su parte, la disposición creativa o set es el estado de todo el sujeto, que hace posible un tipo específico de actividad o reacción, es lo que el individuo aporta a la situación. El set es algo temporal, circunstancial; mientras que la actitud es un estado más o menos permanente en el que se encuentra el individuo.

Uno de los factores que bloquean el comportamiento creativo es la persistencia de los sets habituales (tendencia o disposición para la acción), así

como la rigidez funcional. Para el pensamiento creativo es indispensable romper con el set habitual, porque de lo contrario el individuo cae en rigidez funcional. La rigidez funcional se relaciona íntimamente con los hábitos y experiencias previamente aprendidos y tiende a disminuir después de cierto tiempo.

Otras barreras que limitan la creatividad en la solución de los problemas son emocionales, culturales, aprendidas y perceptivas. Se entiende por barrera emocional a la inhibición y al miedo frente al rechazo por presentar algo que resulte tonto o equivocado; se refiere al miedo a cometer errores, a la incapacidad para tolerar y hacer frente a la ambigüedad y crítica.

Las barreras culturales por su parte son los valores que sostienen que la fantasía y lo novedoso es una pérdida de tiempo; que la creatividad es de niños pequeños y que debemos sujetarnos a las leyes de la lógica y de los conocimientos previamente establecidos como paradigma. Las barreras aprendidas se refieren a los convencionalismos relacionados con los usos (fijación funcional), significados, posibilidades y tabúes.

Por último, las barreras perceptivas son los hábitos que conducen a una falla para la identificación de elementos importantes de un problema; por sólo concentrarnos en ciertos elementos de una realidad, discriminando a otros no menos importantes o valiosos. La apertura, flexibilidad espontánea y redefinición son por su parte, factores que favorecen al pensamiento creativo.

Se entiende por flexibilidad espontánea al cambio de las clases de información. Es espontánea porque se realiza sobre la base de la propia iniciativa del individuo creativo y no como respuesta a un determinado estímulo.

La flexibilidad para las transformaciones se refiere a la disposición para ver las cosas de modo diferente, a redefinirlas y reinterpretarlas en función de un pensamiento divergente.

También podemos mencionar a cinco factores que predisponen a la creatividad: capacidad intelectual, la búsqueda como hábito mental, flexibilidad cognitiva, sensibilidad estética y sentido de destino. Por sentido de destino se entiende a una vaga descripción de la confianza del individuo en su futuro. La sensibilidad estética es una preferencia por las formas elegantes, la armonía y el orden.

1.1.7. Inteligencias múltiples

Se integra a la teoría de las inteligencias múltiples en el presente trabajo, por considerarse un punto de partida más amplio y abierto a la diversidad de pensamientos, lo que favorece el descubrimiento, promoción, apreciación y valoración de diversos modos de pensar; propio de un pensamiento flexible y creativo. La teoría de las inteligencias múltiples no se basa en la definición tradicional de inteligencia como capacidad para resolver problemas de acuerdo al resultado de un test o prueba de inteligencia lógico-matemática y verbal previamente establecido. Por el contrario, expande el concepto de inteligencias hacia múltiples capacidades. En una visión tradicional, se define a la inteligencia de manera operacional como la habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia. La inferencia que lleva de la puntuación en los tests a alguna habilidad subyacente se sostiene con base en técnicas estadísticas que comparan las respuestas de individuos de diferentes edades y mediante diversos tests se confirma la idea de que la facultad general de inteligencia no cambia mucho con la edad, experiencia o entrenamiento; así se considera a la inteligencia como un atributo innato en el individuo.

En oposición a este enfoque tradicional, se incorpora en el trabajo de investigación el punto de vista de las Inteligencias Múltiples (IM). Aquí se considera que la inteligencia implica una habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto

cultural o en un grupo social específico. Esta capacidad permite abordar una situación y un camino adecuado en donde se persigue un objetivo. *“La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos. Los problemas a resolver van desde crear el final de una historia hasta anticipar un movimiento de jaque mate en ajedrez, pasando por remendar un edredón. Los productos van desde teorías científicas hasta composiciones musicales, pasando por campañas políticas exitosas”* (12)

La teoría de las Inteligencias múltiples se basa entonces en los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas. Estas capacidades son universales en la especie humana y con ello coincide con los estudios del Dr. Glenn Doman en los Institutos para el Desarrollo del Potencial Humano. En estos institutos el Dr. Doman, junto con un equipo interdisciplinario de médicos y especialistas han modificado el concepto de inteligencia al demostrar que el cerebro humano puede desarrollar nuevas conexiones neurológicas en cerebros normales o con algún daño neurológico, mediante diversos programas de ejercicios, dietas y estimulación, basados en un programa personalizado de frecuencia, intensidad y duración de estímulos.

Además de los criterios que se acaban de mencionar, cada inteligencia posee una operación nuclear identificable, o un conjunto de operaciones. Cada inteligencia se activa o se dispara a partir de ciertos tipos de información presentada de forma interna o externa. Por ejemplo, un núcleo de la inteligencia musical es la sensibilidad para entonar bien.

(12) Gardner, Howard. “Inteligencias múltiples” La teoría en la práctica. Paidós, 1995 p.33

Una inteligencia también debe ser susceptible de codificarse en un sistema simbólico; es decir, en un sistema de significados, producto de la cultura; que pueda capturar y transmitir formas importantes de información. *"Aunque es posible que una inteligencia funcione sin un sistema simbólico, su tendencia a una formalización de este tipo constituye una de sus características primarias"* (13).

Como las inteligencias se basan en la biología de la especie humana y son valoradas de acuerdo al contexto social y cultural; para establecer la manera de identificar cada inteligencia el Dr. Gardner consultó diversas fuentes en torno al desarrollo normal y del desarrollo de individuos considerados superdotados; recabó información también acerca del deterioro de las capacidades cognitivas (lesiones cerebrales) y estudios de poblaciones excepcionales como de niños prodigio, sabios idiotas, autistas; datos del desarrollo de la cognición a través de las culturas; estudios psicométricos y estudios psicológicos de aprendizaje. Con base en estos estudios, las inteligencias que satisfacían todos o la mayoría de los criterios, fueron seleccionadas como inteligencias genuinas.

Las diversas inteligencias detectadas por el Dr. Gardner son:

Inteligencia musical: Es la capacidad para entonar, sentir y comunicarse a través del sonido y en particular, de la música.

Inteligencia cinético – corporal: Es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo, o partes del mismo.

Inteligencia lógico – matemática: Es la capacidad para la elaboración, manejo y aplicación del pensamiento lógico y matemático.

(13) Ibid. Pág 34

Inteligencia lingüística: Es la capacidad para comunicarse y relacionarse a través del lenguaje oral o escrito.

Inteligencia espacial: Consiste en la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo con dimensiones y para maniobrar y operar usando éste.

Inteligencia interpersonal: Capacidad para entender y relacionarse con las otras personas.

Inteligencia intrapersonal: Capacidad para conocerse, aceptarse y relacionarse positivamente consigo mismo. Es la capacidad de formarse un modelo ajustado y verídico de uno mismo para utilizarlo eficazmente en la vida.

1.2. PEDAGOGÍA PONZOÑOSA

En una completa oposición a la teoría de las inteligencias múltiples; que pretende descubrir el potencial de cada estudiante y adaptar un modelo educativo de acuerdo con las características particulares de cada estudiante (enseñanza personalizada); el modelo tradicional educativo ha sido caracterizado por una gran rigidez en la que se estandariza un solo modelo educativo y se exige la plena sumisión a éste. Por las características de rigidez, violencia, autoritarismo y negación del potencial único y particular de cada ser humano, se le ha denominado por Alice Miller (1985) pedagogía ponzoñosa. En esta parte se abordarán las principales características de este modelo y su relación con el proceso de enseñanza – aprendizaje y creatividad.

1.2.1 El autoritarismo en la enseñanza

Varios autores han escrito acerca del autoritarismo en la enseñanza. A propósito de la Pedagogía Negra o Ponzoñosa, Alice Miller, desde un enfoque psicoanalítico señala “...*La generosidad y la tolerancia no pueden alcanzarse con la ayuda del conocimiento intelectual. Si no tuvimos posibilidad alguna de revivir y elaborar conscientemente el desprecio que nos demostraron en nuestra propia*

infancia, volveremos a transmitirlo. El simple conocimiento intelectual de las leyes del desarrollo infantil no nos protegerá de la irritación o de la rabia cuando el comportamiento del niño no responda a nuestras expectativas o necesidades, ni, menos aún, cuando amenace nuestros mecanismos de defensa” (14). Ella nos indica que muchos niños no cuestionan la crueldad en la educación: “Si la convicción de que toda la razón está del lado de los padres (y de que cada crueldad –consciente o inconsciente- es expresión de su amor) se halla tan profundamente arraigada en el ser humano, es porque se basa en interiorizaciones de los primeros meses de vida, realizadas en la etapa previa a la separación del objeto”. (15)

Más adelante, citando al Dr. Schereber sobre sus consejos a los educadores escritos en 1958, agrega: *“Los gritos y llantos inmotivados con los que el pequeño manifiesta sus caprichos han de considerarse como las primeras pruebas para evaluar la efectividad de los principios espirituales–pedagógicos... Una vez convencidos de que no hay una auténtica necesidad detrás, ningún estado penoso o doloroso, ninguna enfermedad, podemos estar seguros de que los gritos no son sino la expresión de un capricho o melindre, la primera aparición de la testarudez. Y en este caso no debemos limitarnos a reaccionar como al comienzo, esperando, sino que hemos de actuar de manera algo más positiva: distrayendo rápidamente su atención, recurriendo a palabras serias o gestos amenazadores, dando golpecitos en la cama (...), o bien, cuando esto no surta efecto, mediante amonestaciones corporales convenientemente suaves, pero repetidas tenazmente a intervalos breves, hasta que el niño se calme o se quede dormido...Bastará con aplicar este procedimiento una vez o, a lo sumo, dos veces, y seremos amos del niño para siempre. A partir de entonces, bastará con una mirada, una palabra o un solo gesto amenazador para controlarlo” (16).*

(14) Miller. Alice. “Por tu propio bien”. Raíces de la violencia en la educación del niño. Tusquets editores. Madrid 1980 p. 18

(15) Ibid. Página. 19

(16) Ibidem

En esta cita se puede observar la importancia que da este modelo al uso de reforzadores corporales, ahora prohibidos, para justificar el control y dominio sobre el niño; destaca también el uso de amonestaciones corporales – o de otro tipo - para convertir al adulto en amo del niño, ¿En dónde queda entonces la libertad y creatividad del estudiante que ha sido sometido a amonestaciones para convertirse en una propiedad del maestro?

Este modelo de pedagogía negra sugiere y justifica el castigo y el poder del adulto sobre el niño “Por su propio bien”, además, elimina cualquier posibilidad de reaccionar adecuadamente ante las ofensas, humillaciones y violaciones sufridas. De este modo, estas experiencias no podrán ser integradas luego a la personalidad y los sentimientos permanecerán suprimidos y la necesidad de expresarlos quedará insatisfecha, sin esperanza de validar su expresión. Es en esta imposibilidad de llegar a articular los traumas inconscientes con los correspondientes sentimientos la que causa más adelante serios trastornos psicológicos y la imposibilidad de generar un propio pensamiento creativo y crítico.

Según J. Sulzer (1748): *“Por lo que respecta a la testarudez, diremos que se manifiesta como un recurso natural, ya en la primera infancia, en cuanto los niños pueden dar a entender mediante gestos que desean algo. Ven algo que les gustaría tener, pero no pueden conseguirlo; se enfada, gritan y dan golpes a su alrededor. O bien les damos algo que no les agrada y ellos lo tiran y rompen a llorar. Son éstos hábitos malos y peligrosos que impiden la educación integral y dejan aflorar cosas malas en los niños, Si no se eliminan la testarudez y la maldad, será imposible dar una buena educación a un niño. De ahí que en cuanto estos vicios se manifiesten en un niño es preciso combatir el mal que está en su origen, a fin de que la costumbre no lo intensifique y los pequeños se corrompan del todo. Por consiguiente, aconsejo a todos aquellos cuya tarea consista en educar a niños, que conviertan en labor principal la eliminación de la testarudez y la maldad, y persistan en ella hasta que logren su objetivo. No se puede, como ya señalé más arriba, tratar de razonar con niños pequeños; de ahí que la testarudez deba ser eliminada de manera mecánica y para ello no hay otro medio que*

ponerse serio con los niños. Si cedemos una primera vez ante su obstinación, la segunda vez ésta se habrá robustecido y será más difícil erradicarla... si los padres tienen la suerte de neutralizar la testarudez desde el primer momento mediante serias reprimendas y repartiendo golpes con la vara, obtendrán niños obedientes, dóciles y buenos a los que luego podrán ofrecer una buena educación... La tarea primordial y más genérica que se impone consiste en inculcar a los niños el amor al orden: es el primer paso que exigimos para alcanzar la virtud... y si los niños se acostumbran desde muy temprano a un orden determinado; más tarde supondrán que éste es algo perfectamente natural, pues no se darán cuenta de que les ha sido impuesto de forma artificial... tendremos que aprovechar cualquier oportunidad para presentarles el orden como algo sagrado e inviolable..."

La segunda tarea a la que uno debe dedicarse ya al principiar el segundo y tercer año de educación es la estricta obediencia a los padres y superiores... Estas cualidades ... Son importantes porque infunden al espíritu sentido de orden y sumisión a las leyes. Un niño acostumbrado a obedecer a sus padres se someterá también con gusto a las leyes y normas de la razón cuando sea dueño y señor de sus actos, pues ya estará habituado a no actuar según su propia voluntad. Esta obediencia es tan importante que, a decir verdad, toda la educación no es otra cosa que el aprendizaje de la obediencia... Estos primeros años presentan, entre otras, la ventaja de que podemos emplear la violencia y la coerción. Con el tiempo, los niños olvidan todo cuanto les ocurrió en la primera infancia. Si en aquella etapa podemos despojarlos de su voluntad, nunca más volverán a recordar que tuvieron una y, precisamente por eso, la severidad que sea necesario aplicar no tendrá ninguna consecuencia grave...

La obediencia consistirá: 1) en que los niños hagan con gusto lo que se les ordene; 2) dejen de hacer gustosos lo que se les prohíba, y 3) queden contentos con las normas que se prescriban pensando en ellos. (17)

(17) Sulzar, J. Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder, 1748; cit. Según Katharina Rutschky: Schwarze Pädagogik, pág. 173 ss

1.2.2. Formas de sometimiento

La aceptación consciente de la humillación para satisfacer las necesidades del educador, destruye la conciencia del niño, la negación de sus propios sentimientos le vuelve inseguro e inhibido y sin embargo ello se elogia como un acto en beneficio de éste. Esta pedagogía negra es incompatible con el objetivo de generar un pensamiento crítico y creativo en el adolescente que difícilmente podrá creer en la validez de su propia autenticidad pues no se encuentra acostumbrado a valorar sus sentimientos y pensamientos.

La pedagogía negra o ponzoñosa invita al educador a que *"... conduzcamos al presuntuoso a situaciones en las que, sin que el educador deba perder una sola palabra, tome conciencia de sus limitaciones. Al que se siente debidamente orgulloso de sus conocimientos, asignémosle tareas que se hallen aún muy por encima de sus capacidades y no lo molestemos si intenta volar demasiado alto, pero tampoco toleremos medianía ni superficialidad alguna en sus intentos; al que se envanezca de su diligencia recordémosle sus flaquezas en los momentos de flaqueza, sería, aunque brevemente, y llamemos su atención sobre cada palabra mal escrita o que falte en la preparación de sus tareas, tratando de evitar, eso sí, que el alumno sospeche de algún tipo especial de intencionalidad"* (18)

Estos pedagogos así mismo recomendaban asustar al estudiante exitoso con comentarios sobre los fracasos de otros o incluso con la muerte súbita de quienes tenían aspiraciones o semejanzas con ellos. Todo bajo la máscara de amabilidad y ayuda para ocultar mejor aún la crueldad de su tratamiento. Este tipo de enseñanza (que lamentablemente aún se reproduce en algunos espacios familiares y escolares) roba cualquier desarrollo sano de la autoestima, cualquier

(18) Hergang K.G. (ed) Pädagogische Realenzyklopädie, 1851, cit. Por K.R. pág 412 y ss.

crecimiento adecuado de la espontaneidad del estudiante y con ello generan un espacio "esquizofrenizante" en donde bajo el estigma de "amabilidad" y "por tu propio bien" se encubre un tratamiento violento y cruel dirigido básicamente hacia la obtención de sumisión incondicional e incuestionable hacia el orden establecido por alguien externo al estudiante, ya sea la familia, la escuela y/o la sociedad.

Otra forma de crueldad y violencia utilizada por la pedagogía negra es:

"Si a veces alguno se hace merecedor a un castigo, lo hago sentarse atrás en la hora de clase, no le pregunto nada, no le permito leer en voz alta y actúo como si él no estuviera allí... Y si por ahí aparece algún reacio a dejarse educar por estos medios indulgentes, no tendré más remedio que pegarle. Sin embargo, mis preparativos para esta ejecución serán tan largos que lo afectarán incluso más que los mismos golpes. No le pegaré en el instante en que se haya hecho acreedor al castigo, sino que lo aplazaré hasta el segundo o tercer día. Este proceder me ofrece una doble ventaja: en primer lugar, mi ardor se enfría durante la espera y adquiero la serenidad necesaria para reflexionar sobre el modo más inteligente de iniciar el asunto y, luego, el pequeño delincuente sentirá el castigo con una intensidad diez veces mayor- y no sólo en la espalda – debido a que pensará en él constantemente. Cuando llegue el día del castigo, inmediatamente después de la plegaria matinal haré un melancólico llamado a todos los niños diciéndoles que aquel día es para mí muy triste, ya que la desobediencia de uno de mis queridos discípulos me obliga a pegarle. Y entonces empezará el abundante fluir de lágrimas no sólo por parte del que ha de ser castigado, sino también por la de sus compañeros. Terminado este discurso, haré que los niños se sienten y comenzaré mi lección. Sólo cuando la clase haya concluido, haré avanzar al joven pecador, le leeré la sentencia y le preguntaré si sabe por qué se ha hecho acreedor a ella. En cuanto me dé una respuesta adecuada, le asestaré los golpes en presencia de todos los demás niños, me volveré luego hacia los

espectadores y les expresaré mi ferviente deseo de que sea aquella la última vez que me vea obligado a pegarle a un niño". (19)

En esta cita es sorprendente el manejo de una doble moral en la que se justifica el uso de violencia – y parece que el autor disfruta de ésta - pues la planea con gran detalle y actúa frente al grupo como si éste fuera víctima de la indisciplina del estudiante, razón por la cual dicha indisciplina justifica el uso de la violencia física. Además, al no aplicar el castigo de manera inmediata, genera otro tipo de violencia; la emocional, en aquel estudiante que no haya cumplido con las expectativas, pues no sabrá en qué momento el maestro montará su "espectáculo". En esta doble moral también se encuentra un doble mensaje: por una parte el maestro dice querer y preocuparse por sus alumnos y, por otro lado, planea, ejecuta y exhibe el uso de su propia violencia emocional y física.

Otra manera de sometimiento que promueve la pedagogía ponzoñosa o pedagogía negra consiste en reprimir con un nuevo castigo cualquier expresión natural ante el dolor, enseñarles a que se abstengan de cosas que les gusta y enseñarles a que sientan (sin queja alguna) calor, frío, hambre y sed. Con este entrenamiento el objetivo que persigue esta pedagogía es el desarrollo de la paciencia, constancia y la represión de lo que consideran "malas inclinaciones". Ante cualquier solicitud, promueven la negación como sistema para que "acepte tranquilamente el rechazo y esta tranquila aceptación se convierta en una firme costumbre". Nuevamente: frente a una historia permanente de limitaciones, rechazo y sometimiento; ¿qué espacio se reserva para la autenticidad, originalidad y creatividad del niño?, ¿Cómo se puede promover un pensamiento crítico y creativo cuando durante la infancia y la adolescencia (ya sea en la familia o en la escuela) les ha sido censurada, criticada y eliminada cualquier posibilidad de pensar, sentir y decidir por sí mismos?

(19) Salzmann, C.G. 1796, cit. Según K.R. pág 392 y ss,

Se considera importante señalar estos elementos pues, aunque las políticas educativas y la expresión y desarrollo de los derechos humanos han avanzado mucho en la última década, aún existen las prácticas de violencia emocional como las que se señalan en las citas, frente aquellos que se atreven a oponerse a padres y maestros por pensar diferente y por tener otros puntos de vista.

En oposición a este paradigma, en el siguiente capítulo se expresarán las tesis acerca de lo que es un grupo de enseñanza – aprendizaje efectivo, como sistema, plataforma y estructura que favorece el desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico entre sus miembros.

CAPÍTULO 2

¿QUÉ SON LOS GRUPOS?

Se define como grupo a toda formación social organizada, compuesta por un número casi siempre reducido de individuos estrechamente relacionados entre sí que cuenta con metas y necesidades comunes.

Las personas se agrupan para garantizar la producción de los bienes materiales requeridos para la subsistencia, las condiciones de afecto, protección y conservación de la especie, los elementos que favorecen el desarrollo continuo de los conocimientos, los recursos culturales y la seguridad. Las metas comunes a todos los miembros del grupo los hace interdependientes. Esto significa que un individuo sólo puede lograr una meta en la medida en que todos los demás realicen un esfuerzo en el mismo sentido. Para satisfacer sus necesidades, los grupos utilizan ciertos recursos entre los cuales se pueden mencionar los conocimientos y las habilidades de sus miembros y los recursos materiales a su disposición.

2.1. EL TRABAJO EN EQUIPO

En cada grupo de aprendizaje se produce una interacción específica que depende de las actitudes, los comportamientos y las relaciones de sus miembros. Todo grupo tiene su dinámica, un patrón de fuerzas único que describe su interacción. Algunos aspectos muy importantes por considerar cuando se trabaja con grupos son los siguientes:

- Manejo de liderazgo
- Coaliciones
- Alianzas
- Centralidad

- Disfunciones
- Límites

Se explica a continuación cada uno de estos aspectos:

2.1.1 Manejo de liderazgo.

A lo largo de los años en los que se ha trabajado con diversos grupos y en los cursos impartidos sobre liderazgo, se ha observado que el mejor líder es aquel que se detiene unos momentos para considerar la madurez de su grupo de aprendizaje, la dinámica de su grupo y los aspectos arriba mencionados (centralidad, disfunciones, roles, manejo de límites, alianzas, entre otros). Para aplicar el estilo de liderazgo de acuerdo con la situación de su grupo y que lo modifica en función del desarrollo y madurez de sus miembros. Se hace la analogía con la autoridad de un padre de familia: como padres, no se trata del mismo modo a un hijo de dos años que a uno de veinte. Incluso, para quienes tienen más de un hijo; lo que funciona con uno de los hijos no funciona con otro. Entonces, las herramientas más hermosas y prácticas que se pueden encontrar en todas las teorías de liderazgo (situacional, centrado en principios, autoritario, democrático). Se enfrentan con la madurez o inmadurez de un grupo y de cada uno de sus miembros, lo que da la pauta para poder centrarse en la enseñanza, supervisión, seguimiento o incluso delegar funciones.

Además del estilo de liderazgo que se utiliza dentro de un grupo, también se encuentran los liderazgos informales, es decir; aquellos que ejercen algunos miembros o grupos dentro del aula. La existencia de estos liderazgos informales, lejos de representar una amenaza para la práctica docente, puede representar una gran oportunidad para el maestro que sabe utilizarlos a favor de la tarea. De ahí la importancia de no competir con estos líderes, sino de aprender a aliarse con ellos para ser aprovechados a favor de la tarea. Por ello se considera importante definir dos ejes básicos del trabajo al interior del aula: la tarea y la relación.

2.1.2. Coaliciones

Las coaliciones son uniones y acuerdos de dos o más miembros de un sistema (escolar, familiar, laboral) para competir por el ejercicio de poder o para preservar alguna situación disfuncional que de algún modo afecta al sistema.

2.1.3 Alianzas

Por su parte, las alianzas son también uniones y acuerdos que realizan dos o más miembros de un sistema para llevar a cabo una función importante para el mismo sistema. La diferencia con las coaliciones radica en que estas agrupaciones tienen como función primordial el logro de una mejor funcionalidad sistémica.

2.1.4. Centralidad

Dentro de un grupo, el ejercicio de la centralidad consiste en asumir una actitud, rol o acción que se convierte en el eje a partir del cual la mayor parte del sistema gira. No necesariamente la lleva a cabo el líder, sino que en muchas ocasiones un miembro que se enferma (con frecuencia llamado chivo expiatorio o paciente identificado) con su aparente o real enfermedad o disfunción pone a girar a todo el sistema alrededor de sí mismo.

2.1.5. Disfunciones

Se define a una disfunción o patología grupal como aquella situación que, lejos de favorecer el desarrollo sano y funcional de sus miembros, genera obstáculos para la realización de la tarea grupal y del desarrollo personal de cada uno o de la mayoría de sus integrantes. De este modo, la disfunción se refleja de muchas formas en donde destacan las siguientes situaciones: triangulación de la información o de la comunicación, violencia (ya sea emocional o física),

desempeño de los miembros con actitudes que no coinciden con su edad cronológica y emocional; manejo inadecuado de límites; rigidez en sus pautas de conductas, actitudes de sometimiento, restricción al desarrollo de una estado de salud física, emocional y social de cada uno de sus integrantes.

2.1.6. Límites

El uso de límites rígidos, confusos y contradictorios habla de un sistema grupal que no tiene una buena estructura. El uso sano de límites implica lo siguiente: que los límites sean claros y bien conocidos por cada uno de sus miembros; que sean flexibles y se modifiquen en función de la maduración de cada uno de sus miembros y del grupo mismo; que permitan espacios de soledad y también espacios de compañía. Por último, que se respeten y no cambien con base en el estado de ánimo de algún líder, y que lo que hoy es estigmatizado, el día de mañana, por el estado de ánimo de una autoridad, no resulte promovido como conducta deseada.

Dos ejes básicos que todo docente debe considerar en su trabajo cotidiano son la tarea y la relación. En el siguiente capítulo se definen y se señala la importancia de éstos en el enfoque dirigido hacia la producción y promoción del desarrollo del pensamiento crítico y creativo de un grupo de aprendizaje.

2.2. ELEMENTOS DE UN GRUPO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: TAREA Y RELACIÓN

Tanto la tarea como la relación son dos ejes a través de los cuales se mueve el trabajo docente, por ello, en estas páginas se expondrán algunas consideraciones en relación con estos temas.

Básicamente un grupo de enseñanza aprendizaje se mueve alrededor de dos ejes: la tarea y la relación. Se define a la tarea como el objetivo formal por el cual un grupo se reúne. En este sentido es la razón de ser del grupo (la obtención

de cierto aprendizaje y el desarrollo de habilidades). Por su parte la relación es toda la variable de interacción que se da entre los miembros que constituyen un grupo. En esta relación aparece el líder formal (maestro), los líderes informales, las alianzas, coaliciones, centralidad y los roles que depositan y asumen los diversos integrantes del grupo. Al respecto nos señala Alberto Merani que *"Las relaciones de poder aparecen entonces implícitas en la enseñanza, porque en última instancia pertenecen a la sociedad, son un elemento de sus estructuras, una parte sustancial de su organización"* (20). *"En sus orígenes el hombre transmitió directamente sus experiencias a la descendencia; la primera escuela fue la vida: se aprendía lo necesario para sobrevivir porque todavía los humanos estaban sometidos a la historia natural, esto es a la génesis y la evolución del viviente como ser biológico. El medio donde se desenvolvían era natural, y las relaciones sociales sólo conocían el nivel de la cohesión del grupo para la recolección de alimentos y la defensa"* (21).

En la transmisión de este conocimiento aparecen figuras cuyo papel es dirigir, propiciar, y que las encarna el guerrero y el sacerdote. El primero se vale de la fuerza que organiza; el segundo maneja las fuerzas espirituales para propiciar triunfos o conjura maleficios. Existen así hechos primarios que están en la base y origen de la educación: que fue una necesidad de la estructura jerárquica del poder; segundo, que su contenido y alcances fueron calculados según la porción de ejercicio de poder que correspondería a los iniciados.

La intención del maestro desde esta perspectiva es compartir y generar situaciones de aprendizaje no sólo teórico, sino también práctico en torno a la tarea. Existen pedagogos que señalan acertadamente que ésta debe convertirse en el líder de un grupo; y que el mejor grupo es aquel en el que varios de sus

(20) Merani, Alberto. Educación y relaciones de poder. Editorial Grijalbo. Colección pedagogía. México, 1980. Página 18

21) Ibid. Página 20

miembros asumen el liderazgo al nutrir y construir conocimientos y habilidades en torno a la tarea. Esto implica por cierto, de parte del maestro, la madurez para compartir el liderazgo con aquellos alumnos emergentes que puedan participar activamente en la construcción del conocimiento.

No se pueden evitar los roles y las relaciones que surgen de la interacción grupal, todos ellos forman parte de la relación; lo que sí se puede promover, es la flexibilidad y plasticidad de roles para que éstos no se estereotipen en figuras rígidas que limitan a corto o mediano plazo la construcción de la tarea. En este sentido, se detectan y manejan los líderes no formales, las coaliciones, las alianzas y la centralidad para enfocar a todos estos aspectos en torno al verdadero líder: es decir, en torno a la tarea.

2.3. ¿QUÉ ES UN GRUPO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EFECTIVO?

Para poder conducir de manera eficiente un grupo, es necesario analizar las características de un grupo de enseñanza aprendizaje efectivo. Mucho han escrito diversos pedagogos en torno a las características de un grupo de enseñanza-aprendizaje efectivo se incluyen ambos términos por considerar, de acuerdo con muchos de ellos que la enseñanza-aprendizaje en general y en la educación formal en particular no es un hecho sino un proceso, en donde continuamente se produce tanto la enseñanza de algún contenido temático que ofrece un instructor o maestro, el aprendizaje del grupo y la retroalimentación que le permite al maestro evaluar el nivel de aprendizaje adquirido por su grupo y, en este diálogo, establecer alternativas, modificaciones o simplemente seguir adelante. En este sentido, el proceso de enseñanza aprendizaje es semejante al proceso de la comunicación y con los procesos de conocimiento dialéctico.

Se relaciona con el proceso de comunicación, en el sentido de que en ambos casos hay un emisor, un receptor, un mensaje, un canal y se producen procesos de descodificación y retroalimentación. Lo característico en el aula es

que emisor y receptor son activos y se afectan mutuamente. En oposición con la didáctica tradicional, el adolescente ha dejado de ser un depósito pasivo de información, para convertirse en un ser humano con deseos, frustraciones, intereses, procesos hormonales complicados y con una capacidad cada día más creciente de preguntar, disentir. Cuestionar y construir.

En cuanto a los procesos dialécticos de aprendizaje; si se parte de la concepción clásica de la dialéctica como el proceso en el cual un instructor puede presentar una tesis, otro como alumno o grupo representa las antítesis y en el análisis y valoración de ambas posturas se construye conjuntamente un nuevo punto de partida al cual podrá denominar síntesis, ésta última a su vez, tarde o temprano será una nueva tesis para continuar con este proceso que parece no tener fin.

Bajo esta perspectiva, en donde se considera dinámico y como un proceso el fenómeno de la enseñanza–aprendizaje, se puede declarar que las características de un grupo efectivo, es decir, aquel que construye de una manera constante el conocimiento con la participación de todos sus miembros, son las siguientes:

- Capacidad para el trabajo en equipo.
- Capacidad para el análisis de problemas de la escuela y la vida diaria.
- Mejor ambiente en el aula.
- Los roles son flexibles y no se estereotipan ni se hacen rígidos en algunas personas.
- Mejor comunicación con sus compañeros, amigos y maestros.
- Capacidad para identificar y resolver problemas que siempre han tenido y que aparentemente a nadie le importan.
- Oportunidad para plantear directamente a la Dirección o dentro del aula las soluciones a los retos académicos diarios.

- Capacidad para contribuir a mejorar los servicios que ofrece la escuela.
- Desarrollo de la capacitación creativa.
- Reconocimiento a sus aportaciones y a su experiencia.
- Oportunidad de romper con la rutina escolar.
- Una conciencia de lo que significa la calidad en la escuela, en la familia, en las relaciones humanas y en todas las actividades de la vida.
- Oportunidad de tener un desarrollo más integral como ser humano.

2.3.1 Funcionalidad de un grupo o sistema

Algunos de los elementos básicos que pueden servir como parámetro para evaluar la salud o funcionalidad de un grupo y que son la base en la terapia sistémica son los siguientes:

1. Área de tareas básicas
2. Área de tareas de desarrollo
3. Área de tareas de riesgo
4. Solución de problemas
5. Modelo de comunicación dominante
6. Roles:
 - 6.1. Abastecimiento de recursos
 - 6.2. Apoyo y afecto
 - 6.3. Reconocimiento de sus miembros
 - 6.4. Desarrollo personal

6.5. Conservación y administración del sistema

6.5.1. Toma de decisiones

6.5.2. Límites y membresía

6.5.3. Control del comportamiento

Se explicarán a continuación cada uno de éstos:

2.3.1.1. Área de tareas básicas.

Se refiere a los aspectos instrumentales que tienen que ver con el suministro de los instrumentos necesarios para lograr el espacio educativo. Generalmente el área de tareas básicas recae, en primera instancia en la institución, pues provee de espacio y material (aulas, pizarrones, proyectores, videos, etcétera.) Y en segundo lugar en el docente (copias, material bibliográfico, planeaciones académicas).

2.3.1.2. Área de tareas de desarrollo.

Abarca todos aquellos asuntos del grupo que surgen como resultado del desarrollo de los miembros en el tiempo. Un ejemplo son los trabajos, congresos, actividades extracurriculares que fomentan el aprendizaje, tutorías, apoyos educativos para problemas de aprendizaje, y asesorías entre otras.

2.3.1.3. Área de tareas de riesgo.

Comprende el manejo de la crisis que surgen como resultado de enfermedades, accidentes, cambios de trabajo, cambios de grupo, pérdidas económicas como ejemplos.

2.3.1.4. Solución de problemas

Se refiere a la capacidad del grupo para resolver sus problemas a un nivel que les permita funcionar con efectividad. Todos los grupos encuentran más o menos el mismo rango de dificultades. Los grupos funcionales logran resolver sus problemas mientras que los disfuncionales no logran hacer frente a algunos de ellos.

El proceso efectivo de solución de problemas implica las siguientes etapas:

- Identificación del problema
- Comunicación del problema con la persona idónea
- Desarrollo de un conjunto de soluciones alternas posibles
- Elección de una o varias opciones de soluciones
- Ejecución de las acciones requeridas por la o las alternativas adoptadas
- Monitoreo o seguimiento de la aplicación de las alternativas
- Evaluación de la efectividad de la o las acciones llevadas a cabo.

Los grupos funcionales resuelven la mayoría de sus problemas con eficiencia y facilidad y son pocos los que quedan sin solución. Los problemas que enfrentan son relativamente recientes, y cuando surge una nueva situación conflictiva, el grupo enfoca el problema sistemáticamente.

Conforme el grupo se hace menos efectivo, el enfoque encaminado a la solución de problemas se hace menos sistemático y son menos las etapas del proceso de solución de problemas que se cumplen.

2.3.1.5. Modelo de comunicación dominante

El intercambio de información entre un grupo se subdivide en las áreas instrumental y afectiva, con todas las ramificaciones que aparecen en la solución

de problemas. La comunicación también implica los siguientes aspectos: si es clara o confusa, directa o indirecta.

En cuanto a claridad o confusión consiste en determinar si el contenido del mensaje ha sido claramente enunciado o, por el contrario, está camuflado, es vago o confuso. La comunicación directa en oposición a la indirecta determina si los mensajes van dirigidos a la persona adecuada o tienden a ser desviados hacia otros. Sobre esta base podemos distinguir cuatro estilos de comunicación: clara y directa, clara e indirecta, confusa y directa, y confusa e indirecta.

Además del comportamiento verbal, en un grupo hay que considerar el comportamiento no verbal; sobre todo cuando éste contradice la información verbal. El comportamiento no verbal incongruente enmascara y refleja una comunicación indirecta. Un grupo sano es un grupo que se comunica de manera clara y directa. También un grupo sano es aquel cuya comunicación verbal (digital) es congruente con los mensajes no verbales (analógicos).

2.3.1.6. Roles

Se definen los roles como los patrones de comportamiento repetitivos mediante los cuales los integrantes de un grupo cumplen con sus funciones y logran una relativa estabilidad u homeostasis del sistema. Existen algunas responsabilidades o funciones que todo sistema tiene que atender reiteradamente para mantener su efectividad y salud. En este sentido, las funciones necesarias que representan el fundamento de los roles. Cada una de estas áreas abarca cierto número de tareas y funciones:

- **Abastecimiento de recursos:** Incluye todas aquellas tareas relacionadas con el suministro de recursos: aula, material didáctico, bibliografía, entre otros.
- **Apoyo y afecto:** Comprende la generación de bienestar, aceptación, calidez, confianza y apoyo en cada uno de sus miembros.

- **Reconocimiento de sus miembros:** Implica el sentimiento de pertenencia y pertinencia al grupo. En donde cada uno se siente parte importante del mismo y aprende a interactuar de manera oportuna y relativamente equilibrada.
- **Desarrollo personal:** Incluye aquellas tareas y funciones necesarias para apoyar a sus miembros en el desarrollo de actividades encaminadas hacia el logro personal, emocional, educativo, social y profesional
- **Conservación y administración del sistema:** Esta área comprende las siguientes funciones:
 1. **Toma de decisiones:** Incluye el liderazgo, la toma de decisiones importantes y las decisiones finales cuando no se llega a ningún acuerdo. Estas funciones deben recaer en el maestro sobre la base de las políticas escolares.
 2. **Límites y membresía:** Comprende funciones y tareas relacionadas con la cercanía y distancia entre los miembros, con otros grupos, la inclusión de nuevos miembros y la relación con otras instancias en la institución.
 3. **Control del comportamiento:** Consiste en la disciplina y el cumplimiento de las tareas, actitudes, estándares y reglas establecidas en el encuadre del curso.

Un grupo escolar será sano cuando la asignación de roles y responsabilidades se hace de tal modo que satisface a todos los miembros del grupo. Es decir, cuando se cumplen todas las funciones necesarias; su distribución es razonable y no se sobrecarga a un miembro más que a otro, cuando es clara la responsabilidad y cumplimiento de las mismas.

2.3.1.7. Capacidad de respuesta afectiva.

Otro aspecto importante para la salud de un grupo es su capacidad de respuesta afectiva. Esta capacidad se define como aquella que tiene un grupo para responder a un estímulo dado con la calidad y cantidad adecuada de sentimientos. Dos aspectos importantes en la calidad de respuesta afectiva son:

1. ¿Demuestran los miembros del grupo la capacidad para responder con el espectro total de sentimientos experimentados por los seres humanos en su vida emocional?
2. ¿Es la emoción experimentada consistente con el estímulo y/o el contexto situacional?

El aspecto cuantitativo en la capacidad de respuesta afectiva se refiere al grado de respuesta y puede describirse a lo largo de un continuum, desde la ausencia de respuesta, pasando por una respuesta razonable o esperada, al exceso de la misma. Esta dimensión considera tanto el patrón global de respuestas del grupo, como el comportamiento de cada miembro por separado.

Aquí distinguimos dos categorías de afecto: las "emociones de bienestar" y las "emociones de emergencia". Son de bienestar el afecto, calidez, apoyo, ternura, amor, consuelo, alegría y felicidad. Las de emergencia son las respuestas de enojo, temor, tristeza, desilusión y depresión.

En el extremo sano encontramos los grupos con capacidad para expresar un rango muy completo de emociones y que experimenta, la mayoría de las veces la emoción adecuada con la duración e intensidad razonables. En este sentido pueden ocurrir variables por aspectos culturales, género y edades.

2.3.1.8. Capacidad de compromiso afectivo

Se refiere al grado en el que un grupo se interesa por y valora las actividades particulares e intereses de cada uno de sus integrantes. Determina el nivel de interés demostrado por el grupo, así como la forma de expresarlo y su preocupación por sus miembros. Existe un amplio rango de estilos, desde la carencia absoluta de compromiso hasta el compromiso extremo. Los diferentes estilos de compromisos identificados son los siguientes:

- **Falta de compromiso:** no hay interés ni compromiso con el otro ni con la tarea del grupo.
- **Compromiso carente de sentimientos:** hay cierto nivel de interés y/o compromiso con el otro, pero éste es de naturaleza primordialmente intelectual.
- **Compromiso narcisista:** hay interés por los otros, pero sólo hasta el punto en que sus comportamientos reflejan al propio.
- **Compromiso empático:** hay intereses y/o compromiso con el otro para beneficio de los demás.
- **Compromiso extremo:** el interés y/o compromiso con el otro es excesivo.
- **Compromiso simbiótico:** nivel de interés y/o compromiso patológico; se observa en relaciones muy perturbadas, en grupos con una notoria dificultad para diferenciarse unos con otros.

El compromiso empático es el más saludable. Conforme los grupos se alejan, en una u otra dirección del compromiso empático, su funcionalidad en esta área se hace menos efectiva.

2.3.1.9. Control del comportamiento

Es el patrón que adopta un grupo para controlar su comportamiento en tres áreas: situaciones peligrosas; situaciones responsables de expresar y satisfacer las necesidades e impulsos psico-biológicos y situaciones que involucran un comportamiento interpersonal socializante tanto dentro del grupo como con personas ajenas a éste.

Son cuatro los estilos de control del comportamiento basados en las variaciones a partir del estándar y de sus márgenes de flexibilidad:

- **Control rígido:** los estándares son estrechos y específicos de la cultura, y la posibilidad de negociación o variación según las situaciones es muy reducida.
- **Control flexible:** los estándares son razonables y existe la posibilidad de hacer negociaciones y modificaciones dentro del contexto.
- **Control "sin control" (dejar hacer, dejar pasar):** no existen estándares en sus extremos y se permite una total libertad sin importar el contexto.
- **Control caótico:** los cambios son impredecibles y al azar, de tal manera que los miembros del grupo no saben que estándares aplicar en un momento dado, o que tanta posibilidad de negociación existe.

El control flexible del comportamiento es el más efectivo, y el caótico, el menos.

De acuerdo con varios autores citados con anterioridad en el pensamiento circular; algunas características que se convierten en parámetros para evaluar la salud y funcionalidad de un grupo son:

2.3.2. La rigidez

Cuando el maestro establece una única manera de llevar a cabo el curso, sin atender a múltiples condiciones que hacen a su grupo único y diferente a los demás, será fácil presa de actitudes estereotipadas y rígidas, lo que limita el movimiento natural de las interacciones entre éste y los diferentes miembros del grupo. Así como no hay dos personas iguales, de la misma manera no existen dos grupos únicos. Lo sano y funcional sería que el maestro reconociera que él mismo y su grupo son un proceso en el que todos evolucionan y equilibre la madurez y momento de sus estudiantes para establecer condiciones y estrategias que permitan una mejor dinámica grupal y un diálogo abierto entre sus miembros.

2.3.3. La diferenciación

Se entiende por diferenciación al proceso por el cual un miembro de un sistema humano se reconoce como único, diferente a los demás miembros; valioso por ser como es y con la capacidad para tomar sus propias decisiones que le conduzcan a una vida independiente e interdependiente de los demás. Este proceso de diferenciación es precisamente lo opuesto a la simbiosis o a los sistemas llamados no diferenciados, enredados o fusionados. No debe confundirse la diferenciación con el apartamiento emocional, pues éste es en realidad una falta de diferenciación disfrazada.

Durante la adolescencia, es normal que el joven busque su diferenciación y trate de construirla en ocasiones a través de un rechazo a la autoridad. Aquí es importante hablar de la esquismogénesis, la que se define como un proceso de diferenciación en las normas de comportamiento individual resultante de la interacción acumulativa entre individuos. Estos procesos se desarrollan por reacción mutua, exponencialmente.

CAPITULO 3

DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE

Como el trabajo básicamente se desarrolla con adolescentes o adultos jóvenes, es importante realizar algunos señalamientos para ubicar la complejidad de la actividad docente en esta etapa de transición del adolescente.

Para ello se revisan los siguientes aspectos:

- ***Desarrollo en la adolescencia y la juventud***
- ***El ser en la adolescencia y la juventud***
- ***Las relaciones del joven con los demás: padres, compañeros y amigos***
- ***Los vínculos entre identidad e intimidad***

3.1. Desarrollo en la adolescencia y la juventud

De acuerdo con la teoría del desarrollo de la adolescencia y la juventud de Erikson, los adolescentes se enfrentan a dos importantes dilemas o problemas: Establecer una clara identidad personal y entablar relaciones íntimas.

La identidad se opone a la confusión de los papeles y la intimidad a su vez se enfrenta al aislamiento. El adolescente se encuentra frente al reto de desarrollar un sentido maduro de sí mismo y debe establecer nuevas vinculaciones centrales. Es en la adolescencia cuando surge la pregunta "¿Quién soy?", Que se vuelve absolutamente central para las personas en desarrollo. La primera de las dos tareas de la adolescencia consiste en resolver el dilema entre la identidad y la confusión de los papeles.

Socialmente se espera que el muchacho de 14 o 15 años sea más independiente, más responsable de sí mismo. Estos cambios físicos, mentales y sociales le conducen a sufrir una crisis de identidad. Para resolver esta crisis, el adolescente debe desarrollar tres aspectos de una nueva identidad: **una identidad sexual** (que no debe confundirse con el concepto de género) que incluye un concepto maduro del papel sexual, al igual que cierto entendimiento de su propia sexualidad; **una identidad ocupacional**, una idea de lo que hará cuando sea adulto; y **una identidad ideológica**, que tiene que ver con las creencias, actitudes e ideales del adolescente. En cierto sentido, lo que el adolescente debe descubrir es cuál será su papel o función como persona adulta.

Si el adolescente no descubre o encuentra un papel adecuado y no desarrolla la ideología que debe acompañarlo, se quedará en un estado que Erikson describió como confusión de papeles o disolución de la identidad.

3.2. Intimidad versus aislamiento

La clave para la verdadera intimidad es la apertura total, la disposición para abandonar, por lo menos parcialmente, el sentido de separación y crear una nueva unión que es el nosotros en lugar del yo. Esta forma de relación íntima es una forma de vinculación, pero es una vinculación creada después de que cada persona ha establecido una identidad independiente. Tales relaciones normales comprenden la intimidad sexual, pero también incluyen la intimidad emocional y la mental.

Una persona joven que aún no ha completado la etapa de la formación de la identidad puede no estar en condiciones de formar una relación íntima, dado que no tiene la capacidad de dar completamente. Si no existe un sentido completo del yo, entonces no hay un ser que se abandone al fusionarse la pareja íntima. Al

carecer de una relación íntima exitosa, la persona joven puede experimentar un sentimiento de aislamiento con respecto a los demás.

3.3. El ser en la adolescencia y la juventud

En esta etapa se dan dos tipos de cambios en el concepto que los adolescentes y los adultos jóvenes tienen de sí mismos. El primero tiene que ver con las categorías o dimensiones según las cuales ellos se definen a sí mismos y que es llamado el ser categórico. El otro cambio se refiere a una reducción en las señales de la crisis de identidad o confusión de papeles.

Las definiciones de sí mismos que dan los jóvenes son muy abstractas, se ven menos atadas a sus características físicas o incluso a sus capacidades. Esta abstracción cada vez mayor refleja los cambios cognoscitivos básicos, el desplazamiento de la lógica concreta a la formal. También el adolescente se preocupa más por la ideología, es decir, por aquello que cree y que no cree. Ejemplo: "Soy un ser humano. Soy una muchacha. Soy Piscis. Soy una persona temperamental. Soy una persona muy indecisa. Soy ambiciosa, soy curiosa, soy liberal, soy atea".

3.4. Papeles sexuales en la adolescencia

El género continúa siendo un aspecto de suma importancia en la auto definición de una persona joven, no obstante, hay cambios en la forma y contenido de las definiciones de género de los adolescentes. Parecen tener ideas más flexibles acerca de los papeles sexuales que los niños pequeños, en particular con respecto a conductas aceptables para su propio género. Con el advenimiento de las primeras etapas de las operaciones formales, el pensamiento de los adolescentes se vuelve más flexible, más abierto a las excepciones y a las nuevas

posibilidades. Un signo de esta mayor flexibilidad es el hecho de que una minoría significativa de adolescentes y jóvenes empiezan a definirse a sí mismos tanto con características masculinas como femeninas. Varios autores consideran que las personas que expresan tanto aspectos masculinos como femeninos (andróginos) tienden a ser tanto independientes como compasivos, gentiles y confiados. Los individuos andróginos son los que presentan un alto grado de rasos masculinos y femeninos, y los individuos no diferenciados son los que muestran un grado bajo de ambos rasgos. La androginia es bastante común entre los adolescentes. Se considera más sana desde un punto de vista emocional la androginia pues al poder expresar tanto sus cualidades masculinas como femeninas, pueden ser más flexibles en su enfoque ante una situación nueva. Presentan una autoestima mayor y menores niveles de ansiedad, suelen ser más empáticos y tienen mayores orientaciones hacia el logro de las metas, están mejor adaptados y les agradan más a sus compañeros.

3.5. Estatus de identidad

El logro de la identidad en el adolescente ocurre cuando se ha experimentado un periodo de toma de decisiones y el individuo ha resuelto el conflicto y ha alcanzado un compromiso. La moratoria es una combinación de la toma de decisiones y ningún compromiso. La exclusión es en cierto sentido lo opuesto al estatus de moratoria: Alguien en este estatus ha hecho un compromiso sin pasar alguna vez por un periodo de toma de decisiones. La dispersión de la identidad es un estatus en el que no se ha realizado ningún compromiso. Estas personas no han pasado por un periodo de auto examen.

Los adolescentes y adultos jóvenes que se hallan en los estatus de logro de la identidad y la moratoria, en comparación con los que están en la difusión o la exclusión, son más independientes y autónomos, obtienen mejores calificaciones y tienen una autoestima más elevada.

En el proceso de formación de la identidad existen episodios repetidos de crisis y compromiso a lo largo de la edad adulta. La adolescencia y la edad adulta temprana pueden ser los tiempos en los que tiene lugar la primera de las reformulaciones principales de este tipo, pero no es la última. Así, el logro de la identidad a los 18, 20 o 22 no es un estado permanente. La identidad de los adultos no permanece lograda para siempre.

3.6. Las relaciones del joven con los demás: padres, compañeros y amigos

Cuando llegan los cambios físicos de la pubertad, el patrón familiar al igual que los patrones físicos se ven significativamente alterados. La persona joven empieza a verse cada vez más como un adulto, empieza a considerarse a sí misma en términos más adultos y es vista por los padres como más madura, más potencialmente independiente. En las primeras etapas de este proceso de emancipación, aumenta el nivel de conflicto entre los padres e hijos. Los adolescentes empiezan a interrumpir más a sus padres, a cuestionar las decisiones y reglas de sus padres. Los padres, en respuesta, incrementan sus intentos de controlar al adolescente. No es necesario decir que esto produce conflictos. No obstante, en la mayoría de las familias, la tensión no dura para siempre. Los padres aceptan cierto nivel nuevo de independencia para el adolescente, y se alcanza un nuevo equilibrio familiar. Los fuertes lazos de vinculación con los padres permanecen durante la adolescencia. Pero hay un cambio gradual hacia una relación cada vez mayor con los compañeros y una participación cada vez menor con la familia. La culminación de esta emancipación gradual es una salida completa del hogar; según Goleman: "*La importancia real de abandonar el hogar paterno... es interna no externa... Salir del hogar es una metáfora adecuada para indicar la terminación de las tareas de desarrollo de la adolescencia; este acto, más que cualquier otro, simboliza el fin de la niñez*" (22).

(22) Goleman, D. "Dejando el hogar: ¿Hay un momento correcto para irse?" *Psychology today*, 1980, 14 (No 3, August) 52-61

En cuanto a las relaciones de los jóvenes con sus pares; entre las edades de 12 a 15 años la presión de los pares es más fuerte. Inicialmente forman grupos con una fuerte cohesión y altos niveles de comunicación íntima. En los primeros años de la adolescencia estos grupos son casi completamente del mismo sexo. Posteriormente estos pequeños grupos se relacionan con grupos más grandes en donde surgen parejas.

Es importante considerar dos tipos de relaciones de parejas de individuos. Las amistades individuales que son de gran importancia en la adolescencia y una nueva clase de parejas íntimas en los últimos años de la adolescencia. La capacidad para la intimidad no está restringida a las parejas heterosexuales (u homosexuales) sexualmente íntimas. También se ve un aumento en la intimidad en las amistades del mismo sexo, al igual que en las amistades de sexos opuestos. Los jóvenes en los últimos años de la adolescencia consideran la amistad como algo que comprende una interdependencia autónoma. Los amigos son personas con las que compartes y que comparten contigo.

3.7. Los vínculos entre identidad e intimidad

Para los adultos jóvenes, los que han logrado una identidad, en especial una identidad ocupacional, tienden más a describir sus relaciones con los demás como profundas y comprometidas (íntimas) más que breves o superficiales. Sin embargo esto se aplicó más entre los varones que entre las mujeres.

Una vez expuesto un encuadre general sobre los cambios que tienen los seres humanos durante la adolescencia y cuando son adultos jóvenes, ahora se expondrán en el siguiente capítulo las características e importancia de los diversos papeles o roles depositados y asumidos dentro del aula en los grupos de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 4

ROLES, DINÁMICA Y CONFLICTO EN UN GRUPO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

4.1. Características e importancia de los diversos roles depositados y asumidos en un grupo de enseñanza-aprendizaje.

Como señalamos en un capítulo anterior, en todo grupo de aprendizaje surgen diversos roles y estructuras que le dan a cada grupo una personalidad propia y singular. Estos roles surgen a partir de la interacción de las personalidades que lo constituyen, de la madurez emocional de sus integrantes y también influyen aspectos tales como la edad, género, posición social, grado de complejidad de la materia y por supuesto, la personalidad y estilo de liderazgo del líder formal o instructor.

Se explicarán a continuación cada uno de los siguientes aspectos:

4.1.1. Madurez emocional de sus integrantes

De acuerdo con el análisis realizado en páginas anteriores, el grado de madurez de cada uno de los integrantes de un grupo formará una dinámica específica. Es importante señalar que en el caso de los adolescentes, ellos se encuentran en el proceso básico de búsqueda de su identidad y establecimiento de relaciones íntimas con sus pares, lo que representa un desafío a la autoridad (que en este caso es el maestro) y si en un grupo la inmadurez emocional es muy grande, mayor será el desafío con el que se enfrenta el maestro. En estas etapas, las alianzas y coaliciones entre los integrantes de un grupo surgen con gran facilidad y fuerza, por lo que pueden afectar el desarrollo de la tarea grupal.

Por ello es importante que el maestro conozca esta situación de crisis y que promueva situaciones en las que el adolescente participe más, obtenga mejores

sensaciones de logro y se enfoque más en destacar sus logros para convertirlo paulatinamente en un aliado suyo. Sobre todo si este adolescente disfruta de asumir roles de liderazgo informal al interior del grupo.

4.1.2. Edad

La edad también es un factor importante pues ésta influye fuertemente en el factor emocional y madurez intelectual de un grupo. Existen diferencias notables de madurez en grupos de primero de secundaria con relación a grupos de bachillerato o universitarios en sus últimos semestres. En el primer caso es mayor la inmadurez y conflicto interno que trae el muchacho y que ventilará en forma de indisciplina o reto a la autoridad, que la madurez de un grupo de 20 años en donde el proceso de maduración está más avanzado.

4.1.3. Género

Aunque se observó en el tema anterior el concepto de androginia, en nuestra sociedad mexicana, el concepto de género implica aún grandes diferencias: se espera de los varones mayor iniciativa, una actitud más proactiva frente a los procesos grupales, mientras que a las mujeres se les enseña más a recibir, a tener actitudes más pasivas y mayor adaptabilidad. Afortunadamente estos estereotipos han ido cambiando y son ahora más flexibles; sin embargo, el proceso de madurez emocional en las mujeres es más rápido que con los varones, por lo que un grupo de la misma edad pero de género diferente tiene ligeras variaciones en la madurez emocional de sus miembros.

Es mucho más común que las muchachas prefieran las actividades de los muchachos, que adopten características masculinas, o incluso que prefieran ser muchachos, a que éstos adopten las actividades o las conductas de las muchachas. Este fenómeno se debe a que el papel masculino está valorado de manera más considerable. El conjunto de rasgos que son parte del estereotipo masculino, incluye más elementos que tanto los hombres como las mujeres

piensan que es mejor tener como independencia, autoridad, ejercicio de poder. Escogen más este estereotipo por un esfuerzo por adoptar el papel de mayor estatus.

4.1.4. Posición social

La posición social que es dada por la familia de origen de la que viene el adolescente influye mucho en sus actitudes en el aula. Si el grupo está formado por hijos de empleados, las actitudes que ellos ven en sus padres van dirigidas hacia la dependencia de un empresario quien les establecerá límites y programas de carrera. En este sentido serán más adaptables a la autoridad del maestro. Pues ven el modelo de adaptación como algo natural y normal en sus padres.

Por otra parte, si el grupo se encuentra constituido por hijos de empresarios o profesionistas independientes, los adolescentes traen un modelo diferente de conducta, que implica asumir riesgos, tomar iniciativa. Mayor crítica de su entorno, ven como algo natural el ejercicio de un liderazgo (más no necesario de un liderazgo funcional o sano) y tal vez prevalezca una actitud de autoritarismo como parte del modelo parental aprendido en casa. En este caso, habrá mayor indisciplina al interior del aula, pero una mayor actividad e iniciativa por parte de sus miembros.

4.1.5. Grado de complejidad de la materia

Hay materias que socialmente se consideran más importantes y complejas que otras. En estos casos, tanto los maestros como los alumnos les dan mayor importancia a la carga académica de estas asignaturas; así destacan las matemáticas en primer lugar, más que materias optativas dentro de los planes de estudio escolar. En la dinámica de un grupo de aprendizaje, en ocasiones los participantes le darán mayor atención a este tipo de materias que a las que consideran menos importantes aunque no lo sean así por formar parte del currículo necesario para graduarse.

4.1.6. Personalidad y estilo de liderazgo del líder formal o maestro

Además de estos aspectos básicos, existe dentro del espacio del aula otras variables de roles depositados y/o asumidos por los integrantes de un grupo de enseñanza – aprendizaje:

Líder formal: Se define al líder formal como aquella persona avalada por la institución para ejercer liderazgo dentro de un grupo de enseñanza–aprendizaje. En este sentido el líder formal de un grupo es el instructor o docente quien por ser poseedor del conocimiento tanto teórico como por las técnicas de enseñanza, le corresponde dirigir al grupo.

Líder circunstancial o informal: En los grupos, surgen de manera espontánea líderes informales o circunstanciales. Suelen aparecer por sus rasgos de personalidad dominante, o por su necesidad de relacionarse con el grupo para afirmar y resolver sus propios conflictos personales. En estos casos, en ocasiones hacen a un lado la tarea para satisfacer sus necesidades de dominio y control. Existen también ocasiones en las que, ante una situación límite (peligros que ponen en juego la integridad de los miembros de un grupo), surgen los líderes informales para organizar y tratar de preservar la seguridad del grupo. Un líder informal puede ser aprovechado por el maestro para organizar mejor al grupo hacia la realización de la tarea. Un líder informal mal manejado puede, por el contrario, boicotear la autoridad del maestro y paralizar al grupo. Más adelante se explicarán algunas estrategias para el manejo de los líderes informales.

Emergente grupal: Se define al emergente grupal como aquella persona que en un momento determinado conoce más acerca de la tarea y que asume circunstancialmente el liderazgo del grupo. También es emergente grupal, aquel integrante que expresa de manera directa el clima emocional del grupo.

Boicoteador, anarquista: En los grupos de enseñanza–aprendizaje surgen individuos que se relacionan no en función de la tarea, sino con la intención de

resolver conflictos personales. Por sus propios procesos internos y por su necesidad de afirmación de su propia identidad, ellos suelen oponerse a la autoridad del instructor. Esta actitud es hasta cierto punto normal en el desarrollo del adolescente, por lo que el instructor debe aprender el manejo de estrategias de enseñanza aprendizaje que refuercen el reconocimiento y autoestima del joven para manejar de manera funcional este papel. En algunos casos los reglamentos y programas de sanciones apoyan al docente para el mejor manejo de personalidades boicoteadoras.

Criticón negativo o sabelotodo: Muy parecido al rol anterior, pero enfocado más a la tarea surge el papel de criticón negativo o sabeloto, quien tratará de entablar una lucha de poder con el instructor a través del conocimiento o el saber. No se trata de demostrar mayor conocimiento que el maestro, sino de mostrar al grupo la "incompetencia académica del maestro". También existen estrategias para no dejarse envolver por este tipo de provocaciones.

Chivo expiatorio: En los grupos que manejan los conflictos de manera disfuncional surge el chivo expiatorio, la importancia de este radica en expresar la disfuncionalidad del grupo al asumir la culpa y la responsabilidad por los conflictos. En los grupos disfuncionales sus integrantes no ven a los conflictos como el resultado de múltiples determinaciones, sino que su visión se estrecha, ven de manera unilateral y consideran que los conflictos se resuelven "sacrificando" a uno de sus miembros. Depositán esta responsabilidad en aquella persona que enarbola el paradigma "sufro, luego existo" y de esta forma hacen a un lado la responsabilidad grupal en la creación, manejo y resolución de los conflictos.

Bufón: Se define al bufón como a aquel miembro de un grupo que, para liberar la presión y estrés grupal recurre al sarcasmo, burla o chiste. Bien manejado puede ser un elemento a través del cual el grupo descarga su presión. Mal manejado puede convertirse en un obstáculo para la realización de la tarea.

Todos estos elementos cuando se conjugan constituyen un movimiento o proceso grupal al que se denomina dinámica grupal.

4.2. ELEMENTOS QUE COMPONEN LA DINÁMICA GRUPAL

Para poder entender, prever y manejar las relaciones de una manera funcional dentro de un grupo de enseñanza–aprendizaje es importante entender algunos aspectos básicos de la dinámica grupal.

4.2.1. La Interacción en el grupo

En diferentes etapas y para el logro de metas comunes, los miembros de un grupo interactúan en forma productiva. La interacción se define como el resultado de la combinación de actitudes, comportamientos y relaciones de sus miembros.

Las actitudes pueden ser descritas a partir de dos componentes: el cognoscitivo que proporciona un marco de referencia que permite opinar frente a un hecho y el socio afectivo, que determina un grado de afecto positivo o negativo asociado a un objeto psicológico, con una experiencia interna de aceptación o rechazo.

Cuando carece de una distinción consciente estos dos componentes, y de claridad sobre cuál de los dos predomina, las personas hacen una evaluación errónea de la situación frente a la cual se encuentran y adoptan una actitud que se manifiesta en juicios de valor, emisión de opiniones, hipótesis no comprobadas y prejuicios que influyen y, a veces, determinan el comportamiento.

Si las actitudes que se forman individualmente a partir de lo que se piensa y se siente de un objeto o de un sujeto, son compartidas por un número significativo de miembros de un grupo, se las puede identificar como actitudes grupales.

Sin embargo, la explicación racional de la formación de actitudes debe tomar en cuenta la influencia de otros aspectos, como la asociación emocional, las expectativas de recompensa o castigo, el deseo de emular las actitudes de las

personas admiradas y respetadas y la necesidad de que haya congruencia entre lo que se hace y lo que se piensa.

Conocer las actitudes de una persona no permite predecir automáticamente cómo se comportará en una situación particular. De hecho, las actitudes son a veces incongruentes con el comportamiento, entendido éste como la manifestación de conductas orientadas a conseguir determinados objetivos en función de la gratificación que proporcionan.

Además de las formas de comportamiento, influyen otras causas como la motivación o la presión externa, que en los adolescentes es muy fuerte por parte de sus pares o compañeros. Por ejemplo, cuando un maestro emite una nueva política, los estudiantes pueden adoptar una actitud positiva de aceptación o negativa, de rechazo frente a ella, pero manifiestan sólo un comportamiento de aceptación en respuesta a la presión ejercida.

El comportamiento de las personas puede orientarse hacia la tarea asumida, hacia las demás personas del grupo, o bien, a satisfacer necesidades individuales.

4.2.2. Comportamiento orientado hacia la tarea asumida

Tiene como propósito facilitar y coordinar aquellos esfuerzos del grupo relacionados con la selección y definición de un problema común y con la solución de este problema en concordancia con las metas establecidas. Este comportamiento se manifiesta a través de acciones destinadas a clarificar objetivos, establecer líneas de trabajo en el aula, revisar tareas asignadas a los estudiantes, instituir adecuados procedimientos de trabajo y evaluar resultados.

4.2.3. Comportamiento orientado hacia las personas

Tiene como propósito mantener o modificar las relaciones entre los miembros en beneficio del propio grupo. Este comportamiento se manifiesta en la preocupación por mediar en los conflictos interpersonales, escuchar la problemática individual y propiciar la formación integral de las personas.

4.2.4. Comportamiento orientado a resolver necesidades individuales

Se propone satisfacer un deseo de índole personal que no concierne a la tarea ni al funcionamiento del grupo. Este comportamiento se traduce en aislamiento respecto de los demás, lucimiento personal e intención de resolver los propios problemas emocionales mediante el grupo. A estas actitudes características de los miembros de un grupo se les denomina también "roles o papeles".

4.2.5. Comunicación grupal

Se entiende por comunicación aquella actividad mediante la cual una persona notifica ante sí misma, a otra u otras personas algo, de modo que éstas lo experimenten aproximadamente como él. El proceso de comunicación inicia por la comunicación con uno mismo (intrapersonal), posteriormente se orienta hacia otra persona (interpersonal) o hacia un grupo (grupal)

En la interacción de un grupo, la comunicación se manifiesta en tres direcciones a la vez, pero la combinación varía según la fase del proceso de socialización:

- A. Fase de inclusión:** se da una mayor comunicación intrapersonal, algunas manifestaciones de comunicación interpersonal y escasa comunicación grupal; por ejemplo, cuando un estudiante se presenta por primera vez en un grupo de aprendizaje en el que no conoce a nadie, es característico que su aislamiento lo lleve a preguntarse: ¿Qué hago aquí?
- B. Fase de control:** Para adquirir seguridad y aumentar sus contactos en los niveles interpersonal y grupal, disminuye la comunicación hacia sí mismo. La persona empieza a establecer relaciones y a aliarse con otros miembros del grupo para definir quién y cómo se ejerce el poder y que tanta intervención tiene en lo que ahí sucede.
- C. Fase de aceptación:** Se logra una relación de mayor confianza entre las personas, lo cual permite la expresión de sus ideas y sentimientos en el nivel grupal. La resolución de los conflictos de poder hace que decline la comunicación interpersonal, sin que por ello pierda su importancia, y la sensación de pertenencia, que lleva a un menor nivel la comunicación intrapersonal. La persona actúa con los demás de una manera más abierta; ésta resulta en un mejor aprovechamiento de los recursos del grupo

También se distinguen en la comunicación distintos niveles:

- **Nivel neutro:** La comunicación se da de imagen social a imagen social; en términos de relaciones secundarias, donde el origen social, el control del conocimiento, el rol o la función tienen más importancia que la persona.
- **Nivel exterior de la persona:** El mensaje de la comunicación versa sobre el entorno y no implica ningún riesgo para los individuos. En este nivel se colocan las conversaciones sobre el tiempo, la política, cuestiones teóricas, científicas o anecdóticas.

- **Nivel interior de la persona:** La comunicación afecta directamente a importantes aspectos de los individuos. En este campo hay que colocar las conversaciones sobre experiencias de trabajo, intereses profesionales, gustos, pasatiempos y relaciones con parientes y amistades.
- **Nivel de intimidad:** La comunicación se refiere fundamentalmente a vivencias. En este nivel se incluyen las conversaciones sobre sentimientos, emociones, afectos, valores y actitudes ante la vida.

Sobre la base de todos estos componentes y variables que influyen en la dinámica y funcionalidad grupal, a continuación se expondrá un capítulo relacionado con los conflictos dentro de un grupo para establecer algunas alternativas de manejo efectivo y estratégico de los conflictos; aunque es importante destacar –como se señaló con anterioridad- que no existen dos grupos iguales.

4.3. GÉNESIS DE LOS CONFLICTOS GRUPALES

La coexistencia de conductas (motivaciones) contradictorias, incompatibles entre sí, configuran un conflicto. El conflicto es consustancial a la vida misma y tanto significa un elemento propulsor en el desarrollo del individuo, como puede llegar a constituir una situación patológica. Lo ideal no es la ausencia de conflictos, porque ellos constituyen la contradicción en la unidad de la conducta y, por lo tanto, su base dialéctica de cambio, transformación y crecimiento; lo que importa no es adherirse a ideas que no son compatibles con la realidad de los fenómenos, sino estudiarlos tal como son, lo que importa es el destino de los conflictos y la posibilidad de resolverlos o sobrellevarlos.

Los conflictos psicológicos son el reflejo o la asimilación por parte del sujeto, de conflictos que se dan en la estructura cultural, pero estos últimos

tampoco son independientes de los seres humanos ni de la acción colectiva e individual de los mismos. Están implicados en todos los ámbitos de la conducta (psicosocial, sociodinámico e institucional) y en las estrechas relaciones entre sí.

4.3.1. Manejo de conflictos interpersonales

Los conflictos interpersonales son inevitables en la interacción del grupo, como resultado de las diferencias entre las actitudes, los comportamientos y las relaciones individuales que se derivan de metas o intereses mutuamente excluyentes o cuando menos contrarios.

El clima positivo o negativo del proceso socio afectivo está determinado por el estado de armonía o de conflicto que hay entre las metas, los intereses y las actividades de los miembros del grupo de trabajo.

El conflicto o problema se vuelve dañino cuando se evita o se enfoca en términos de ganar/perder. Con esta premisa se desarrollan las aversiones, la comunicación se bloquea, la confianza y el apoyo mutuo se deterioran y el resultado es la hostilidad, ocasionando daños que muchas veces son difíciles de reparar.

El problema o conflicto es saludable cuando ocasiona que las personas opten en vez de competir por cooperar, usando la filosofía de ganar/ganar y de negociar abierta y honestamente, previniendo situaciones conflictivas.

El conflicto grupal puede definirse como el resultado de desacuerdos que tienen los integrantes de un grupo sobre cuestiones substanciales, tales como: estructura, políticas, prácticas escolares y diferencias más emocionales, que las que surgen entre seres interdependientes.

Si bien resulta que el conflicto es inevitable, también todo conflicto tiene una solución capaz de enriquecer la dinámica del grupo. En relación con el conflicto y la manera de resolverlo, existen malentendidos que tienen sus raíces en diferentes actitudes respecto a la naturaleza y los efectos del conflicto entre las personas, actitudes relacionadas con diferencias profundas de orientación y estilo de vida de las personas y los grupos sociales.

Paradójicamente, el conflicto, de acuerdo al manejo que se le dé puede significar violencia, destrucción, pérdida de control, irracionalidad; o bien, aventura, novedad, crecimiento, clarificación, creatividad, crecimiento.

Esto significa que un conflicto bien enfocado y atendido puede ocasionar las siguientes consecuencias positivas:

- a) Produce una renovación de las energías requeridas para la realización de la tarea.
- b) Incrementa la capacidad de innovación de los individuos a través de los diferentes puntos de vista.
- c) Clarifica la posición de las personas ante el grupo, compartiendo sus puntos de vista.
- d) Hace que los integrantes de un grupo tengan mayor conciencia de su propia identidad y de sus problemas internos.

Por otra parte, un conflicto mal manejado puede producir:

- a) Debilitamiento entre los miembros de un grupo.
- b) Hace rígido al sistema.
- c) Lleva a los individuos a grandes distorsiones de la realidad.

d) Mina la confianza y elimina a los miembros que tengan menos recursos para el enfrentamiento.

Frente a un conflicto, generalmente se utilizan conductas defensivas que se definen como técnicas con las que opera la personalidad total, para mantener un equilibrio homeostático, eliminando una fuente de inseguridad, peligro, tensión o ansiedad. Son técnicas que logran un ajuste o una adaptación del organismo, pero que no resuelven el conflicto, y por ello la adaptación recibe el nombre de disociativa.

Las conductas defensivas no existen solamente en los procesos patológicos, sino que intervienen normalmente en el ajuste y desarrollo de la personalidad; lo que caracteriza lo normal o lo patológico no son las conductas defensivas en sí mismas, sino una variación en su quantum o grado de aparición, lo cual a su vez condiciona o produce cambios cualitativos; la rigidez o plasticidad en la dinámica o alternancia de las conductas defensivas es otro de los caracteres que diferencia lo normal de lo patológico.

4.3.2. Conductas defensivas para el manejo de conflictos

Las principales conductas defensivas que se utilizan para manejar los conflictos son las siguientes:

Proyección: Se denomina proyección al hecho de atribuir a objetos externos características, intenciones o motivaciones, que el sujeto desconoce en sí mismo. En casos extremos puede dar como resultado una identificación que en este caso se denomina identificación proyectiva, en la cual el sujeto experimenta como propias, conductas de un objeto externo y vive dichas experiencias a través del otro. Se denomina depositario al objeto externo sobre el cual se efectúa la proyección, depositante al sujeto que la realiza y depositado a lo que es proyectado.

Introyección: Es la incorporación o asimilación, por parte de un sujeto, de características o cualidades que provienen de un objeto externo, del mundo exterior. Si el objeto introyectado invade demasiado la personalidad del sujeto, este último se conduce parcial o totalmente con los rasgos del objeto introyectado.

Regresión: Se llama así a la reactivación y actualización de conductas, o de un nivel total de comportamiento, que corresponde a un periodo anterior ya superado por el sujeto. La regresión tiene lugar siempre que aparece un conflicto actual que el sujeto no puede resolver, y entonces reactiva y actualiza conductas que han sido adecuadas en otro momento de su vida, pero que corresponden a un nivel anterior, infantil.

Desplazamiento: En el desplazamiento, las características de un objeto o la proyección efectuada sobre él se propagan o difunden a otros objetos o partes de la realidad externa, asociados de alguna manera al primero. Un ejemplo claro de desplazamiento son las fobias, en las cuales la evitación de un objeto es transferida a otro, con la ventaja de que se puede mantener la relación con el objeto primitivo. En el desplazamiento ocurre una progresión o contaminación de los objetos, que se hacen así peligrosos o temidos.

Represión: A partir de la disociación, uno de los objetos parciales y las manifestaciones de conducta con él ligadas quedan excluidos de la conducta actualmente desarrollada. Si esto ocurre en el área de la mente, llamamos represión a este proceso que lleva necesariamente a una limitación de la capacidad funcional del yo y de la personalidad total.

Conversión: O también llamada somatización, sucede cuando uno de los términos del conflicto (objeto parcial) se fija, como conducta en el área del cuerpo, en forma de un síntoma o de una manifestación orgánica.

Aislamiento: En el aislamiento además de la disociación, se da un distanciamiento de la conducta ligada a uno de los objetos parciales, como forma de impedir la reaparición o confluencia del objeto parcial reprimido o negado.

Inhibición: Se trata de una impotencia o déficit (total o parcial) de una función o de un tipo de conducta. No hay síntomas. Sólo se presenta la ausencia de una función normal.

Racionalización: Es una forma de negación en la que, para evitar el conflicto o la frustración se dan razones o argumentos que los encubren.

Formación reactiva: Se reprime toda la conducta ligada al objeto malo, pero no en forma estabilizada o fija, de tal manera que permanentemente existe el peligro de una reactivación del conflicto ambivalente.

Sublimación: En la teoría de Freud, la sublimación son las conductas que, socialmente aceptadas y útiles, canalizan o descargan tendencias que culturalmente eran rechazadas en su forma original.

En la interacción grupal, las conductas básicas que son utilizadas frente a los conflictos interpersonales son:

- **Evasión:** Es el comportamiento por el cual se tiende a eludir los conflictos y reprimir las reacciones emocionales que provocan. La posibilidad de escapar representa una forma de sobrevivir para algunas personas, pero también puede significar una incapacidad para enfrentar situaciones conflictivas, que a la larga produce insatisfacción y condiciona la conducta futura.
- **Dilación:** Táctica que consiste esencialmente en demorar la acción. Le resta importancia a la situación, al menos temporalmente y retoma el conflicto cuando sus efectos han disminuido o incrementado.

- **Dominio:** Estrategia que implica el enfrentamiento entre personas con el propósito de resolver problemas mediante el uso del poder. Esta estrategia puede manifestarse en la fuerza física, en el manejo de premios o la imposición de castigos; todas ellas son tácticas que intentan resolver el conflicto con la condición de que, mientras gana el poderoso, todos los demás pierden y se someten.
- **Negociación:** Comportamiento que favorece el beneficio para ambas partes en la resolución de un problema. Implica una actitud abierta de las personas para buscar una solución que satisfaga a todos. Los requisitos de la negociación como estrategia para resolver los enfrentamientos interpersonales es la confianza entre los miembros y su sentido de compromiso hacia las metas y necesidades comunes de todo el grupo.

Para que un grupo se convierta en un verdadero equipo de trabajo, es indispensable que sus miembros distingan la tarea, el procedimiento y el proceso socio afectivo e identifiquen los elementos que influyen en esta dimensión del trabajo grupal, como son la comunicación, la madurez, el estilo de liderazgo o dirección del maestro, la competencia, la colaboración, la motivación y los conflictos interpersonales.

Sobre la base de toda información, en el siguiente capítulo se revisarán algunas estrategias de manejo efectivo de conflictos.

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIAS DE MANEJO EFECTIVO DE CONFLICTOS DE ACUERDO CON LA DINÁMICA Y MADUREZ GRUPAL

Un paradigma básico para la solución de conflictos al interior de un grupo es la cooperación. La cooperación se da como una medida para integrar a los miembros en grupo facilitando la comunicación entre ellos para resolver, todo esto con el fin de llegar al objetivo final que es el de realizar una o diversas tareas.

La cooperación se logra cuando los miembros del grupo se fijan en aquellos elementos que parecen ser opuestos o paradójicos, teniendo la voluntad de descubrir su semejanza más que sus diferencias, y encontrando, más que conflictos infranqueables, las diferencias con que trabajan como fuente de complejidad y enriquecimiento.

La cooperación intenta romper con la mentalidad de "o esto o lo otro"; es la búsqueda de una decisión para encontrar maneras de pensar que unan esfuerzos del equipo de trabajo.

La cooperación implica la colaboración en la planeación de las tareas, en la solución de los problemas que salen al paso, genera productos que son frecuentemente mejores que aquellos de cualquier miembro o pequeño grupo. La cooperación sigue caminos no conocidos hasta ahora por quienes se relacionan con patrones de conducta competitiva. La competencia al mismo tiempo que hace surgir vencedores genera también perdedores, que pueden hacer muy caro el precio del triunfo de aquellos.

En un enfoque cooperativo del problema o conflicto viene a ser visto como una ventaja y no como algo que debe ser evitado. El triunfo o meta viene a ser un esfuerzo grupal.

La búsqueda del consenso en la toma de decisiones, ofrece la promesa de reunir los recursos del grupo, aún los aparentemente contradictorios y conflictivos, y conseguir sus objetivos en un grado de riqueza no considerado si se pensara en términos de competencia.

Los conflictos que se dan en un grupo se pueden tomar bajo dos puntos de vista, uno; como fuerzas destructivas, otro como fuerzas constructivas.

El conflicto destructivo ocurre cuando los participantes no entienden el valor de sus diferencias y no se permiten tratarlas en otra forma que no sea dentro de un clima competitivo; los miembros del grupo perciben el desacuerdo como un juego en el cual solo uno ganará y todos los demás deberán perder. No existe posibilidad de integrar un objetivo común, no se tiene espíritu de equipo. Hacer las cosas a mi manera y luchar por que yo sea el ganador son las conductas manifestadas por cada miembro. En este clima destructor, los integrantes emplean tales mecanismos de defensa como agresión, negación, represión o proyección de culpa a los otros. Los integrantes también se cierran a considerar las cosas únicamente bajo su personal punto de vista y se niegan a considerar el valor que puedan tener las ideas y sentimiento de los demás. En este tipo de situación grupal, naturalmente se obtienen resultados indeseables.

Por el contrario, el conflicto constructivo o integrado, se da cuando un grupo comprende el valor de buscar metas comunes en las cuáles todos encuentran la satisfacción de sus objetivos individuales. El grupo emplea su creatividad para encontrar formas útiles de manejar las posibles diferencias de los miembros. Esto se da sobre la base de un espíritu de grupo que va tras metas comunes. Existe un clima de cooperación en el que cada persona acepta a los otros y actúa en consecuencia, cediendo en aquello que el proceso de negociación le pide a fin de llegar a acuerdos comunes. La cohesión del grupo usualmente se incrementa, después que los miembros han salido airosos al negociar positivamente sus divergencias; los miembros alcanzan cada vez mayores grados de confianza mutua y de apertura.

Algunos resultados de investigaciones con grupos han sacado conclusiones tales como:

5.1. Interdependencia

El interés por el grupo (sentimiento de nosotros) fue considerablemente mejor en los grupos cooperativos. Los miembros del grupo competitivo están más centrados en el yo, con una versión "yo contra los otros".

5.2. Organización

Los grupos cooperativos trabajan juntos con mayor frecuencia y están más coordinados que los grupos competitivos.

5.3. Motivación

Los individuos del grupo cooperativos son a menudo más afectados por las ideas de otros, que los individuos de grupos competitivos. Los individuos cooperadores se muestran notablemente más dispuestos y flexibles hacia las ideas propuestas por otros.

5.4. Comunicación

Existen menos dificultades de comunicación entre individuos cooperadores que entre individuos competitivos. Mayor aceptación de las ideas ajenas en los grupos cooperativos que en los competitivos.

5.5. Orientación

Los grupos cooperativos están significativamente más orientados ("conscientes de dónde están y a dónde van") que los grupos competitivos. Los grupos cooperativos son significativamente más ordenados y sistemáticos en el enfoque de los distintos problemas.

5.6. Productividad

Los grupos cooperativos resuelven los problemas con mayor rapidez que los competitivos y también producen más. Las discusiones de los grupos cooperativos no sólo producen ideas más fructíferas para manejar el problema que se les diera, sino que también sus discusiones de grupo muestran una mayor comprensión y entendimiento del problema en estudio.

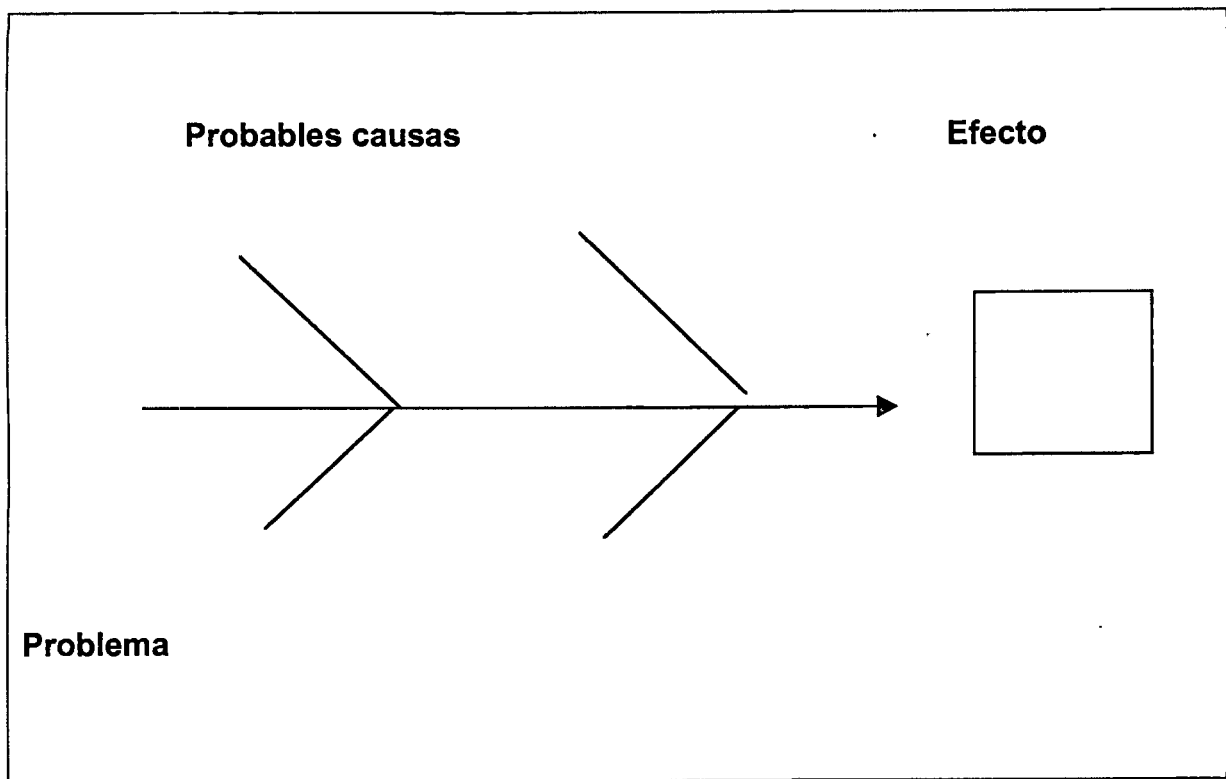
5.7. Relaciones Interpersonales sanas

Los individuos cooperativos logran una amistad más significativa que los individuos competitivos. Podemos concluir, sin caer en utopías, que los grupos cooperativos se esfuerzan por encontrar de manera creativa, formas concretas que permitan trabajar más eficazmente. Normalmente cuando las decisiones se toman considerando los diferentes puntos de vista de todos los miembros de un equipo, se consiguen decisiones más adecuadas y duraderas. Todas las personas de una unidad organizacional se reúnen en equipos y con ciertas técnicas y herramientas, consiguen aportar ordenadamente sus puntos de vista para que, entre todos, se consiga hacer mejor las cosas, sin culpar a nadie.

5.8. Diagrama de causas–efecto o Ishikawa

Una estrategia de trabajo en equipo enfocada al análisis y solución de problemas es el diagrama de Ishikawa también llamado de causa-efecto o "espina de pescado", su procedimiento es el siguiente:

1. El problema es el efecto y se anota dentro del recuadro que está a la derecha. Las causas probables se registran en el lado izquierdo.



El problema a analizar debe ser definido lo más concretamente posible.

2. Luego se determina el conjunto de probables causas mayores que puedan ocasionar ese problema. Generalmente se consideran como causas mayores las "4m" (máquina, materiales, métodos y mano de obra) pero pueden considerarse otro conjunto de causas como las monetarias y misceláneos. Estas causas mayores se conectan con la flecha principal mediante flechas más finas.
3. Posteriormente se realiza una tormenta de ideas; cada participante debe especificar a que causa mayor corresponde su idea. Estas ideas se consideran causas menores y se conectan con una línea a la flecha de la causa mayor.

4. Puede ocurrir que una idea generada por un participante se considere como una ramificación de una causa menor ya contemplada en la gráfica. En ese caso se anota como una derivación de esa causa menor.
5. El paso siguiente es revisar minuciosamente las causas y analizar los pro y contra de cada una. Se puede acelerar el proceso mediante una votación, para que el grupo determine cuál es más importante. Es conveniente seleccionar un número de causas que no sea menor de dos ni mayor de seis.
6. Una vez seleccionadas las causas que parecen más importantes, hay que reunir información para verificar que las causas detectadas sean las que efectivamente ocasionan el problema.
7. Si se comprueba que las causas detectadas son las que efectivamente producen el problema, entonces se puede establecer la importancia de cada una mediante el Diagrama de Pareto. Posteriormente se puede identificar la forma para corregir las causas principales, utilizando nuevamente la tormenta de ideas.
8. Por el contrario, si se verifica que ninguna de las probables causas es la que produce el problema, entonces hay que volver al diagrama de causa-efecto y seleccionar otras causas o ampliar las probables causas ya identificadas.

5.9. La solución de conflictos desde una perspectiva de análisis grupal

Podemos encontrar que dentro de los grupos escolares existen diversos puntos de vista acerca del conflicto, los cuáles van a influir en gran parte en el tipo de estrategia que se utilizará para manejarlo.

A continuación plantearemos tres formas características de concebir el conflicto y los tipos de estrategias de manejo a las que puede dar lugar.

SUPUESTO 1. El conflicto entre las partes es inevitable y el acuerdo de ellas es imposible.

Estrategias frecuentemente utilizadas:

A. Desplazamiento del conflicto a un tercero.

El conflicto se considera insuperable por lo que se involucra a una tercera parte para que adopte la posición de juez que determine quien tiene la razón. Este tipo de estrategia no garantiza la terminación de un conflicto, y como si garantiza que una de las partes sea el vencedor y la otra el vencido pueden propiciar diferentes reacciones en el vencido tales como:

- El pensar que la tercera parte fue imparcial.
- Consideración de que no conocía a fondo el conflicto.
- Señalamiento de que no fue justo.
- Que no está capacitada para dar una decisión de ese tipo.

B. Dejar que en la solución intervenga el azar:

Este tipo de estrategia casi siempre se utiliza cuando se piensa que el involucramiento de una tercera parte no es la adecuada y dejar que el conflicto se resuelva sólo o "hecha un volado" para determinar quien tiene la razón.

Casi siempre al aplicarse esta estrategia en lugar de resolverse el conflicto lo único que se logra es enfrentarse posteriormente a conflictos de mayor magnitud.

SUPUESTO 2. El conflicto no necesariamente es inevitable, pero el acuerdo entre las partes es imposible de alcanzar.

Estrategias frecuentemente utilizadas:

A. Evasión del conflicto

Este tipo de estrategia está basado en la creencia de que el conflicto puede ser evitado, pero es imposible que las partes en conflicto lleguen a un acuerdo mientras entre ellos exista interdependencia o coexistencia. Las conductas que propician el supuesto subyacente en esta postura se caracterizan por el alejamiento entre las partes en conflicto aún cuando tengan necesidad de ser interdependientes para su buen funcionamiento, con el fin de evitar que surjan desacuerdos entre ellos, lo cual a largo plazo aumenta las posibilidades de que su buen funcionamiento y eficiencia disminuyan.

B. Represión del conflicto o convivencia pacífica

Es innegable la existencia del conflicto en el grupo ya que su elemento principal es la interrelación de las personas, no obstante esto, en ocasiones nos encontramos con funcionarios y docentes que afirman que en su institución las relaciones humanas son óptimas y la colaboración se encuentra en un alto nivel. En estas organizaciones lo que frecuentemente sucede es que se reprime el conflicto.

El manejo del conflicto a través de este mecanismo se basa en la suposición de que el conflicto existe, pero el acuerdo es imposible, por lo que prefieren por ambas partes convivir en forma pacífica y pasiva, encubriendo las diferencias y compartiendo las similitudes que existen entre ellas y actuando en colaboración. Esta forma de manejar el conflicto no lo resuelve, por lo que el conflicto permanece latente.

Las consecuencias negativas que surgen de las estrategias descritas pueden ser caracterizadas por la competencia que generan, por la falta de confianza que reflejan, y sobre todo las soluciones temporales y aparentes que propician y por la desintegración de individuos y grupos que necesitan más de la interdependencia y la colaboración.

SUPUESTO 3. El conflicto existe, pero el acuerdo entre las partes es posible.

De todas las estrategias analizadas, la más efectiva para solucionar un conflicto es aquella en la que las partes involucradas en este, participan activamente y propician un clima de confianza y colaboración, así también cuando existe una posición optimista respecto a la estrategia que ambos van a utilizar para solucionar sus conflictos.

Si los contendientes resuelven satisfactoria y positivamente sus conflictos, se propicia que adquieran mayor experiencia, madurez y preparación para solucionar futuras diferencias y desacuerdos.

Estrategias frecuentemente utilizadas:

A. Supraordenación de metas.

Esta estrategia consiste en buscar una meta común supraordenada que pueda ser lograda únicamente por los contendientes, a través de su unión y colaboración. Una meta supraordenada es una meta muy importante para las partes en desacuerdo y que sólo uniendo sus esfuerzos puede ser alcanzada. Además es necesario que se modifiquen las relaciones entre los participantes, así como se diluciden y enfrenten las causas básicas del conflicto.

B. Solución de conflictos intergrupo.

Cuando el conflicto surge entre dos grupos o personas antagónicas, pero ambos sostienen la posición de que es posible que se llegue a un acuerdo y además tienen intereses en que se resuelva el conflicto posiblemente la estrategia más efectiva es la de que ellos mismos analicen las fuentes de sus conflictos y busquen en colaboración varias alternativas para encontrar las soluciones más adecuadas y satisfactorias para ambos grupos. Este proceso de solución de conflictos entre los grupos requiere que se realicen las siguientes actividades.

5.10. Clasificación de las causas del conflicto

Cuando dos grupos antagónicos se encuentran en conflicto el primer paso para alcanzar la solución es la definición de éste y sus causas durante la reunión de los dos grupos, ya que cada grupo percibe en forma diferente el conflicto, con relación a sus propios valores e intereses amenazados.

- **Revisión integral del conflicto.**

Uno de los objetivos de ésta fase es comunicar los factores más importantes del conflicto y discutir nuevos elementos del mismo, para obtener una percepción más realista del problema.

- **Elaboración y planteamiento de varias alternativas.**

El trabajo que se realiza en esta etapa se lleva a cabo con el grupo para desarrollar alternativas con base en los conflictos ya definidos e identificados. Las diversas alternativas presentadas no son posiciones exclusivas de cada grupo ya que éstos tienen oportunidad de plantear otras que de otra manera podrían pasar inadvertidas.

- ***Discusión de las alternativas***

Después del planteamiento de alternativas los grupos tienen una base para entender y evaluar más objetivamente las razones y fundamentos de cada alternativa.

- ***Búsqueda de una posible solución***

Después de la evaluación de cada una de las alternativas planteadas, los grupos seleccionan las que tienen mayores posibilidades de llevarlos a la solución de sus conflictos. Sin embargo, en esta fase no se realiza una jerarquía de alternativas, sino que el objetivo es comprobar qué alternativa es la más realista y factible de ser efectiva para ambos.

- ***Evaluación de las soluciones alternativas***

Durante las fases anteriores los grupos antagónicos han colaborado, formando un solo equipo de trabajo para resolver su conflicto. Ahora en ésta etapa se les presenta la oportunidad de evaluar cada solución presentada, buscar combinaciones de las soluciones, o incluso plantear nuevas soluciones con base en las anteriores presentadas. El objetivo principal de ésta etapa es la de elegir la mejor alternativa para ambos grupos, pudiendo suceder que en el transcurso de la discusión se profundice en las consecuencias de las soluciones y se reconsidere o incluso se modifique la solución que había sido considerada como la mejor.

- ***Consecuencias positivas de esta técnica:***

Uno de los aspectos fundamentales de ésta técnica es que los grupos unidos o combinados forman un solo grupo que trabaja en equipo con base a la colaboración, condiciones que pueden facilitar la solución del conflicto.

Otro aspecto fundamental, que merece mayor consideración, por lo que se abordará en el siguiente capítulo es el manejo de la comunicación dentro de un grupo para propiciar un semillero de creatividad y de pensamiento crítico.

CAPÍTULO 6

ESTILOS DE COMUNICACIÓN

6.1. Escucha activa

Aparentemente, gran parte del tiempo que ocupamos en comunicación con nuestros semejantes está dedicado a escucharlos, pero la realidad nos cuestiona: ¿sientes que escuchas y que te escuchan?

Para escuchar bien hay que aplicar ciertas habilidades aprendidas por experiencias o a través de un entrenamiento especial. La habilidad para escuchar implica tener la habilidad para entender, esto es para personas con altos o bajos índices de inteligencia.

Escuchar eficientemente ayuda a las personas a obtener información que no lograría tener a través de otros medios, y sobre todo en un contexto original, con las expresiones emocionales, con el tono de voz y expresiones faciales con las que se expresa una idea.

Una persona que sabe escuchar ayuda al que habla a transmitir su mensaje. Es bien sabido que muchos problemas se resuelven si la persona afectada los puede comentar con alguien capaz de escuchar. En el proceso de escuchar es importante tener una persona a quien comunicar lo que pueda reflejar los sentimientos y que facilite el camino para tomar soluciones propias a través de un proceso de catarsis y catálisis.

6.2. Actitudes que ayudan a escuchar

Es frecuente	Es mejor
Evaluar, calificar y determinar a las personas "Llegó tarde porque es flojo"	No poner calificativos de bueno o malo, porque impide relacionarnos con la gente tal como es
Minimizar, darle a las cosas un valor inferior al que tiene "¡Ay!, eso no es nada, fíjate lo que me pasó a mí"	No restarle importancia a lo que nos comunica el otro
Anticipar al otro lo que nos va a decir "No me digas, ya sé lo que me vas a decir".	No adelantarnos a pensar lo que nos van a decir.

6.3. Dar y recibir retroalimentación

Este es uno de los más importantes recursos para que una persona avance en su proceso de desarrollo individual y social. La retroalimentación abre la posibilidad de verse a sí mismo como lo hacen los demás y también permite dar a conocer a otros la visión de ellos.

Características:

- A. Sólo se retroalimenta a una persona si ésta lo solicita
- B. Sólo se debe retroalimentar a una persona cuando se le da información útil para mejorar
- C. Al dar retroalimentación es importante evitar los juicios de valor como bueno, malo, etcétera.
- D. No es conveniente interpretar la conducta de la otra persona.

E. No basta con ser sincero, se requieren tacto, claridad y concreción.

F. Hay que aprovechar la retroalimentación para crecer interiormente.

En ocasiones es muy importante conocer los estilos clásicos de comunicación para evaluar el propio y hacer las mejoras pertinentes para el mejor manejo de nuestros grupos de aprendizaje. Cuando se entabla una comunicación se pueden adoptar diferentes estilos de comunicación:

Comunicación sumisa:

Representa una falta de habilidad para mantener los límites o demandas, entre los derechos propios de una persona y los de otra.

Agresiva:

La agresión se presenta cuando una persona invade los límites de los derechos individuales de otros.

Asertiva:

Es el estilo de respuesta que reconoce los límites entre los derechos individuales propios y de los otros y funciona para mantener estabilizados estos límites.

6.4. Esquema de estilos de comunicación

VERBAL		
Asertivo	Sumiso	Agresivo
<ul style="list-style-type: none"> - Expresa el contenido claramente - Expresa pensamientos y sentimientos - Mensajes directos Utiliza mensaje "yo" 	<ul style="list-style-type: none"> - Se disculpa constantemente - Da mensajes indirectos - Habla mucho para clarificar 	<ul style="list-style-type: none"> - Acusa - Comunicación imperiosa - Expresa pensamientos y sentimientos - Usa mensajes "tú"
CORPORALES		
Conducta General		
Actúa con naturalidad Apariencia de seguridad y fortaleza	Actúa con la esperanza de que otros adivinen sus deseos	Exagera para demostrar superioridad Apariencia amenazada
Tono de Voz		
Firme, caluroso, modulado, relajado	Débil, tembloroso, volumen bajo monótono	Fuerte, imperioso, autoritario
Ojos		
Francos, abiertos, expresivos, de contacto visual directo	Bajos, caídos, llorosos, evitan contacto visual	Fríos, desorbitados, penetrantes, soberbios
Postura		
Balanceada, derecha, relajada, tranquila	Busca apoyo, ágachada, mueve afirmativamente	Rígida, dura, inmediata
Manos y brazos		
Movimientos naturales, relajados y cálidos	Sudorosas, temblorosas, se mueven constantemente, movimientos torpes y seductores	Puños cerrados, usa dedo acusatorio, movimientos de rechazo o seductores

6.5. Esquema de personalidad

Asertivo	Sumiso	Agresivo
Tiene:		
Apertura para ver y aceptar	Miedo a perder la aprobación de los demás	Miedo a volverse más vulnerable y/o perder el control sobre la gente
Favorece:	Obstaculiza:	Impide:
La paz y la comunicación a todos los niveles	Una relación emocional madura	La relación con los demás
Prefiere:	Prefiere:	Siempre:
Se ajusta a la realidad	Perder antes que enfrentar un conflicto	Gana (mientras que no se encuentra con una persona más agresiva)
Piensa:	Piensa:	Piensa:
"Voy a sobrevivir sólo si encuentro junto con los demás, y en contacto con la experiencia, lo que conviene hacer"	"Voy a sobrevivir sólo tengo la aprobación de los demás".	"Voy a sobrevivir sólo si no soy vulnerable y soy capaz de controlar a las personas.
Se da cuenta que:	No percibe que:	No percibe que:
Flexibilidad, respeto, creatividad, espontaneidad y comunicación consigo mismo y los demás son esenciales para el crecimiento de la persona. La madurez en las personas se da según capacidades y circunstancias. Si la persona se respeta, respeta a los demás.	La conducta sumisa no garantiza la aprobación de los demás y provoca lástima, irritación y repugnancia. Necesita: Ejercer respeto por sí mismo Tener mayor confianza en sí mismo.	Su actitud no garantiza el control sobre las demás personas. Estas se someten tan sólo en apariencia y le sabotean sus órdenes y planes. Necesita: Respetar a los demás, confiar en sí mismo, auto controlarse, participar, intimidarse.

6.6. Cuadro comparativo

Asertivo	Sumiso	Agresivo
Implica		
<ul style="list-style-type: none"> - Defender los derechos propios - Expresar sentimientos, pensamientos y creencias - Expresarse directa, sincera y oportunamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Violar los derechos propios - No expresar sentimientos, pensamientos y creencias - Expresarse con disculpas, opaca e inadvertida 	<ul style="list-style-type: none"> - Violar derechos ajenos - No expresar pensamientos, sentimientos y creencias - Expresarse indirecta, insincera, inapropiada e inoportunamente
Mensaje		
<ul style="list-style-type: none"> - "Esto es lo que pienso y siento" - "Es tan importante lo que yo siento como lo que tú sientes" - "Lo que deseo es unir fuerzas, no señalar diferencias" 	<ul style="list-style-type: none"> - "Yo no cuento" - "No me importan mis sentimientos, solo los tuyos" - "Yo no soy nadie, tú eres superior" 	<ul style="list-style-type: none"> - "Tú eres un estúpido por pensar lo que yo" - "Lo que tú sientes no es importante" - "Lo que tú piensas no cuenta"
Busca		
	<ul style="list-style-type: none"> - Apaciguar a los demás y evitar el conflicto 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar y ganar humillando, degradando, despreciando, debilitando al otro para poder violar sus derechos.

6.7. Asertividad

La asertividad es la capacidad verbal y la actitud para resolver problemas afirmando nuestros sentimientos, pensamientos y expectativas con los demás de acuerdo con los derechos que más a bajo se señalan: (Se encuentran enunciados en primera persona de plural de acuerdo con varios autores sobre el tema)

- “Tenemos derecho a juzgar nuestro propio comportamiento, nuestros pensamientos y nuestras emociones y a tomar la responsabilidad de su iniciación y de sus consecuencias.
- Tenemos derecho a no dar razones o excusas para justificar nuestro comportamiento.
- Tenemos derecho a juzgar si nos incumbe, la responsabilidad de encontrar soluciones para los problemas de otras personas.
- Tenemos derecho a cambiar de parecer.
- Tenemos derecho a cometer errores... y a ser responsables de ellos.
- Tenemos derecho a decir “no lo sé”.
- Tenemos derecho a ser independientes de la buena voluntad de los demás antes de enfrentarnos con ellos.
- Tenemos derecho a tomar decisiones ajenas a la lógica
- Tenemos derecho a decir “no lo entiendo”.
- Tenemos derecho a decir “no me importa” (23).

Junto con los derechos asertivos existen diversas técnicas que ayudan a desarrollar actitudes asertivas; a continuación se detallan estas técnicas:

(23) Smith, Manuel, J. “Cuando digo no, me siento culpable” Cómo estar a la altura siguiendo las técnicas de la terapia asertiva sistemática. Grijalbo, 1996

La persistencia o disco rayado: Consiste en repetir una y otra vez lo que se quiere, sin enojarse, irritarse ni levantar la voz. El objetivo de esta técnica es aprender a conseguir los objetivos gracias a la persistencia.

Compromisos viables: Consiste en aprender a ceder y negociar, siempre y cuando lo negociable no ponga en juego el respeto que se siente por sí mismo. En este caso es asumir la responsabilidad de las propias decisiones siempre y cuando dichas decisiones no generen un malestar por fallarse a sí mismo.

Libre información: Es el arte de captar las claves que los demás dan acerca de sí mismos para establecer una comunicación más directa y asertiva en función de la información recabada.

La revelación de nosotros mismos: Al revelar de manera asertiva información acerca de sí mismo - cómo se piensa, siente y reacciona - ante la libre información recibida de otro, se permite que la información social fluya en ambas direcciones. La revelación voluntaria de factores negativos acerca de sí mismos y la propia aceptación de los mismos es probablemente la técnica asertiva más potente y eficaz para evitar la manipulación.

Banco de niebla: Como su nombre lo indica consiste en no ofrecer resistencia, no contraatacar, no rechazar ni defenderse. Implica convenir con la verdad, con la posibilidad o con el principio.

Aserción negativa: Consiste en reaccionar de forma positiva ante los propios errores, aceptándolos exactamente por lo que son, es decir, errores.

La interrogación negativa: Es reaccionar ante la crítica por lo que es, es decir, crítica. Sin trastornar, sin defender o agredir ni manipular.

6.8. Aprender a manejar los errores

Una de las situaciones más predecibles en los grupos de aprendizaje de todo tipo y tamaño es como se manejan los errores. Es muy común para la mayoría tener cierta consistencia en el tipo de respuesta de desaprobación o castigo.

Cuando los errores dan como resultado sermones molestos, suspensión o vigilancia más estrecha, castigos, documentación escrita sobre el mal desempeño, etcétera. Se está enfatizando sólo los aspectos negativos del alumno, sin tomar en cuenta lo positivo y desarrollar sus habilidades y potencialidades. Cuando los alumnos reciben únicamente respuestas punitivas a sus errores; mayor resistencia al cambio se encontrará. Saben que al cambiar las cosas aumenta la probabilidad de cometer un error y no quieren correr el riesgo de equivocarse si no tienen necesidad de hacerlo. ¿Por qué se van a arriesgar a recibir un castigo?

Los errores deben verse como oportunidades para mejorar.

Cuando los alumnos cometen errores surge una oportunidad para que se les pueda enseñar, a través de un proceso, a identificar la causa del error; para identificar errores correctamente y aprender a evitar que ocurra el mismo error otra vez.

CAPÍTULO 7 ESTUDIOS DE CASO

7.1. PRIMER ESTUDIO DE CASO

Asignatura: Desarrollo de Habilidades Cognoscitivas

Fecha de inicio: 28 de Enero de 2003

Fecha de término: 23 de Mayo de 2003

Total de horas a la semana: 5

Total de horas semestre: 45

Características del grupo: Grupo integrado por 16 participantes de 8° semestre de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Era ya un grupo constituido de manera estable a lo largo de toda su trayectoria académica.

Dentro del mismo grupo se encontraban varios equipos en alianzas por intereses personales, personalidad y amistad. No se consideró que alguna de estas alianzas pusiera en riesgo el valor de la tarea grupal, por lo que se aprovechó la dinámica de alianzas para trabajar en ocasiones de acuerdo a los equipos que ellas quisieran libremente elegir.

De acuerdo con la evaluación diagnóstica realizada durante la primera sesión; el grupo demostró un amplio conocimiento por los fundamentos psicológicos del aprendizaje y mostraron interés por la aplicación del conocimiento psicológico y pedagógico en el trabajo de enseñanza–aprendizaje. Es importante señalar que la mayor parte de las estudiantes (a excepción de una) se encontraban o habían ya trabajado dentro del ámbito educativo, por lo que traían una cierta experiencia de los diversos conflictos que se presentan en este proceso; fundamentalmente en el trabajo con párvulos y educación especial.

Debido a esta previa detección y dado que esta materia no pertenece a una academia específica (pues la academia establece ya una bibliografía determinada y en ocasiones elabora los exámenes parciales y el final) se pudo respetar la temática establecida por la institución, (ver planeación didáctica Anexo A),

enfocándose de manera constante en la aplicación práctica del conocimiento; ya sea por la experiencia de las alumnas o de la maestra.

Como estrategia de enseñanza–aprendizaje se vieron a varios autores, cuyas lecturas se comentaban en grupo (ver planeación didáctica, anexo A), se realizaron sesiones de preguntas y respuestas. La actividad del docente se enfocaba en la producción máxima del conocimiento a través del análisis y experiencia grupal; en algunas ocasiones intervenía para sintetizar, vincular el conocimiento con otros conocimientos o prácticas educativas; enfocar el aprendizaje desde una concepción didáctica, sistémico–emocional y también desde una perspectiva neurológica; sobre todo este último en la atención de problemas de aprendizaje. Generalmente la maestra elaboraba nuevas preguntas que llevaran al grupo a reflexiones posteriores.

Otra estrategia de enseñanza fueron las exposiciones que realizaron de manera individual cada una de las participantes; en las que tenían que presentar y utilizar con el grupo alguna dinámica de enseñanza y desarrollo de habilidades cognoscitivas. En esta etapa; debían exponer claramente en qué consistía su dinámica; hacia que desarrollo de habilidades estaba enfocada y aplicarla en el grupo. Después de la aplicación de la dinámica, el grupo evaluaba y realizaba comentarios de la dinámica y presentación de ésta. Estas presentaciones se realizaron poco tiempo antes de la segunda y de la tercera evaluaciones parciales.

Un aspecto que gustó mucho al grupo fue la presentación de la película “*El cerebro. Mente milagrosa 3*” de Discovery Channel. Pues se comentó acerca de la capacidad tan sorprendente que tiene un cerebro para funcionar mejor y organizarse después de un accidente cerebro vascular, a partir de la intensidad, frecuencia y duración de estímulos variados. Esta película, junto con la obra del Dr. Doman (ver bibliografía) de los Institutos para el Desarrollo del Potencial Humano de Filadelfia, les dio un panorama más amplio e interesante para la temática que se abordó durante el curso.

Otro aspecto que también resultó interesante para el grupo, fue la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Programación Neurolingüística y su aplicación en las ciencias de la educación.

Otro aspecto que enriqueció la tarea del grupo fue la asistencia de éste a las jornadas académicas, en donde la maestra dictó una conferencia titulada "Estrategias sistémicas aplicadas a un grupo de aprendizaje" (ver anexo B) que coincide con algunos capítulos de la presente tesis. Durante la conferencia, el grupo al que se hace referencia participó con preguntas muy interesantes en torno a la vinculación del trabajo estratégico–sistémico dentro del aula.

Al finalizar el curso, se realizó la tercera evaluación parcial a partir de la aplicación de la bibliografía y reflexiones realizadas por el grupo en casos educativos prácticos. Los trabajos hechos por parejas, rebasaron las expectativas de la maestra.

Si bien las alianzas se conservaron y no se hicieron intentos por romperlas, éstas se enfocaron hacia la realización de la tarea grupal, el respeto por la variedad y el enriquecimiento de cada integrante del grupo por las diferencias de cada una de ellas.

Por último, al finalizar el curso la maestra realizó una evaluación oral de la dinámica del curso con base en las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo que más te gustó del curso?, ¿Qué aspectos consideras que hicieron falta?, ¿Cómo podría mejorarse un curso como éste? Las respuestas fueron, como síntesis las siguientes: Les gustó mucho la bibliografía y material de apoyo que consultaron, el enfoque multidisciplinario del aprendizaje, sobre todo enfocado hacia la práctica educativa, les gustó su participación en las dinámicas, el análisis y resolución de sus dudas y se fueron con la idea de que el aprendizaje y la enseñanza son dos procesos que constantemente les traerán nuevos retos con cada alumno y con cada grupo con el que se encuentren en su desarrollo profesional.

Las estrategias sistémicas que se aplicaron en diversos momentos fueron:

Externalización del problema

Durante la evaluación diagnóstica para enfocar la tarea sobre la base de las expectativas grupales y no en términos de buenos y malos maestros o programas de estudio.

Logros aislados

Constantemente se aplicó esta técnica durante los momentos en el que las participantes comentaban sus experiencias y los resultados de éstas; sus problemas dentro de diversos momentos de enseñanza y durante las exposiciones que realizaron de sus dinámicas de desarrollo de habilidades cognoscitivas.

Reenmarcar la conducta: Connotación positiva

Se le dio una connotación positiva a las respuestas y participaciones que se obtuvieron durante el curso; incluso a las conductas consideradas erróneas se les dio una connotación positiva al reenmarcarse como oportunidades de aprendizaje a partir de ensayo-error. Esto favoreció un clima de mayor aceptación mutua, tranquilidad frente a la vulnerabilidad y permitió que el grupo se enfocará más en la tarea y menos en actitudes de crítica y / o luchas de poder o competencia.

Cuestionamiento circular

Constantemente se realizaron preguntas circulares para ampliar el esquema conceptual referencial del grupo; para generar espacios de empatía y para que consideraran al aprendizaje como un proceso y no como un hecho aislado. Estas preguntas también dieron la oportunidad de un desarrollo crítico y creativo de las integrantes del grupo; sobre todo porque no había respuestas únicas en muchas de las preguntas circulares.

La Neutralidad docente

Constantemente se utilizó para evitar alianzas rígidas con algunos miembros del grupo o "engancharse" en los juegos de poder del grupo.

Casi no hubo resistencia del grupo para asumir ni para enfocarse en la tarea; sólo en algunos momentos en los que la alta temperatura del salón hacía muy difícil la concentración grupal. En esos casos, la maestra solicitó el cambio del salón a otro mayor y mejor ventilado. Con este pequeño cambio se resolvió la situación ambiental que pudo afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Haga algo diferente

Se buscó hacer algo diferente para inyectar de creatividad el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parte de estas actividades diferentes fueron las dinámicas que coordinaron cada una de las integrantes del grupo, la película, la conferencia, cambios de aula y trabajo en equipo.

7.2. SEGUNDO ESTUDIO DE CASO

Asignatura: Pensamiento Crítico

Fecha de inicio: 27 de Enero de 2003

Fecha de término: 22 de Mayo de 2003

Total de horas a la semana: 5

Total de horas semestre: 45

Características del grupo: Grupo integrado por 45 participantes, en su mayoría de 4º semestre de tronco común de las licenciaturas de Administración de empresas Turísticas, Mercadotecnia, Derecho, Ingeniería en Sistemas y Psicología. Era un grupo recién integrado con un diverso enfoque disciplinario; en donde se sentaban y realizaban subgrupos de acuerdo con los perfiles profesionales, personalidad y amistad dentro del grupo.

Al igual que en el estudio de caso anterior, no se consideró que alguna de estas alianzas pusiera en riesgo el valor de la tarea grupal, por lo que se aprovechó la dinámica de alianzas para trabajar en ocasiones de acuerdo a los equipos que ellos quisieran libremente elegir; pero en otras ocasiones se motivó la interacción interdisciplinaria para enriquecer la tarea.

De acuerdo con la evaluación diagnóstica realizada durante la primera sesión; el grupo demostró desconocer el contenido del curso y para muchos era una materia "de relleno" que tenían que cursar por obligación curricular, más no por inquietud profesional. Sin embargo, algunos estudiantes mostraron un amplio interés por la aplicación del pensamiento creativo en diversos ámbitos profesionales.

Es importante señalar que el grupo estuvo constituido por 16 mujeres y 29 hombres, se detectaron diversos líderes informales tanto hombres como mujeres; sin embargo en su mayoría estos líderes se enfocaron en la tarea.

Algunos estudiantes (alrededor de cinco) trabajan y a ellos se les dio una cierta concesión para llegar tarde a las sesiones; siempre y cuando el retardo no fuera mayor a 20 minutos en una sesión de 1:30 horas.

La materia a la que se refiere en este estudio de caso, pertenece a una academia que proporciona la planeación didáctica (anexo C) y cada una de las evaluaciones parciales y la evaluación final. Esto restringe un poco la adaptabilidad de la labor docente a las características propias del grupo; pero de cualquier manera se procuró integrar espacios de creatividad a través de diversas estrategias, muchas de las cuales eran promovidas en la planeación y aplicadas en cada una de las evaluaciones.

Como estrategia de enseñanza-aprendizaje se utilizó la lectura del material proporcionado por la academia, la problematización de conceptos y situaciones a partir del material, dinámicas diversas de creatividad y trabajo en equipos.

La actividad del docente se enfocó en la producción del conocimiento a través del análisis y experiencia grupal; pero se percibió en varios momentos una fuerte resistencia del grupo para participar; preferían apoyarse en cuatro o cinco líderes informales, y adoptar una posición pasiva ante el aprendizaje. También

hubo resistencia para la lectura fuera del aula; por lo que se recurrió al uso de cuestionarios a partir del material y se promovió el trabajo en parejas o grupos pequeños para resolver los cuestionarios. También se utilizaron estrategias diferentes como cuentos, dibujos, sociodramas para promover la participación y creatividad del grupo. El resultado en este caso fue de mayor participación.

En algunas ocasiones el instructor intervenía para sintetizar, vincular el conocimiento con otros; o prácticas con prácticas profesionales; se centró el aprendizaje desde un enfoque multidisciplinario mediante el uso de ejemplos relacionados con el perfil profesional de los estudiantes. Generalmente la maestra elaboraba nuevas preguntas que llevaran al grupo a reflexiones posteriores.

Un factor que se detectó un poco después de la primera evaluación parcial, fue cierto estrés en algunos integrantes del grupo. Se desconocen las causas, pero probablemente se deba a la carga académica y /o a materias no aprobadas. De manera extra curricular algunos estudiantes solicitaban apoyo terapéutico frente a situaciones de estrés, ansiedad y depresión por problemas personales de diversa índole.

Un aspecto muy importante durante el curso fue la evaluación del último examen parcial a través del examen y de la realización de un trabajo de acuerdo con los criterios establecidos por la academia (ver anexo D). Para muchos estudiantes fue difícil la aplicación de herramientas metodológicas en un trabajo que implicase creatividad; y muy pocos pudieron comprender y aplicar el concepto de metacognición.

Se considera que el factor de estrés limita la capacidad creativa y crítica. Afortunadamente las situaciones de estrés no fueron permanentes sino que coincidían con las fechas de aplicación de exámenes y con una semana posterior a la entrega de evaluaciones.

Un solo subgrupo presentó mayor resistencia en asumir la tarea y fue uno conformado por estudiantes de psicología. En este caso se aplicaron estrategias asertivas para enfocarlos en la tarea y estratégicamente se pusieron límites claros cuando quisieron actuar incluso en contra de lineamientos establecidos en el reglamento de la Universidad. El conflicto no trascendió más allá del aula y las resistencias se manejaron efectivamente en función de la tarea grupal.

Este grupo asistió también a las jornadas académicas, en donde la maestra dictó una conferencia titulada "*Estrategias sistémicas aplicadas a un grupo de aprendizaje*" (ver anexo B). Durante la conferencia, el grupo al que se hace referencia participó con preguntas interesantes, pero su participación fue menor a la del grupo de estudiantes de Ciencias de la Educación. Se considera que esta participación fue menor porque la temática de la conferencia no se encontraba directamente vinculada con las expectativas profesionales de los integrantes del grupo.

Si bien las alianzas se conservaron y no se hicieron intentos por romperlas, éstas se enfocaron hacia la realización de la tarea grupal, hacia el respeto por la variedad, el valor de la interdisciplinariedad y hacia el enriquecimiento de cada integrante del grupo por las diferencias de cada uno de ellos.

Las estrategias sistémicas y asertivas que se aplicaron en diversos momentos fueron:

Externalización del problema

Durante la evaluación diagnóstica para enfocar la tarea sobre la base de las expectativas grupales y en la retroalimentación de los exámenes parciales para ajustar la tarea a la madurez intelectual del grupo.

Logros aislados

Constantemente se aplicó esta técnica durante los momentos en el que los participantes comentaban sus experiencias y los resultados de éstas; en sus participaciones en las dinámicas que se implementaron al interior del aula y en diversos momentos de enseñanza–aprendizaje.

Reenmarcar la conducta: Connotación positiva

Se le dio una connotación positiva a las respuestas y participaciones que se obtuvieron durante el curso; incluso a las conductas consideradas erróneas se les dio una connotación positiva al reenmarcarse como oportunidades de aprendizaje y de intentos para favorecer un pensamiento creativo. Esto favoreció un clima de mayor aceptación y tranquilidad frente a la vulnerabilidad; y permitió que el grupo se enfocará más en la tarea y menos en actitudes de crítica y / o luchas de poder o competencia.

Cuestionamiento circular

Constantemente se realizaron preguntas circulares para ampliar el esquema conceptual referencial del grupo; para generar espacios de empatía y para que consideraran al aprendizaje como un proceso creativo y crítico y no como un hecho aislado. Estas preguntas también dieron la oportunidad de un desarrollo crítico y creativo de las integrantes del grupo; sobre todo porque no había respuestas únicas en muchas de las preguntas circulares.

La Neutralidad docente

Constantemente se utilizó para evitar alianzas rígidas con algunos miembros del grupo o "*engancharse*" en los juegos de poder del grupo. Casi no hubo resistencia del grupo para asumir ni para enfocarse en la tarea; sólo en algún subgrupo como el de psicología previamente citado. En ese caso, la maestra recordó las reglas, límites de disciplina y participación establecidos en el encuadre del curso, se establecieron con claridad y precisión los límites adecuados para que

el grupo en su totalidad se enfocara en la tarea. Con esta estrategia fue suficiente para acabar con la resistencia de este subgrupo e integrarlo a la tarea.

Haga algo diferente

Se buscó hacer actividades diferentes para inyectar de creatividad el proceso de enseñanza–aprendizaje. Parte de estas actividades diferentes fueron las dinámicas de trabajo en equipo, dinámicas de creatividad (ver anexo E), la conferencia, uso de cuestionarios y asesoría personalizada para la elaboración de sus trabajos finales.

7.3 TERCER ESTUDIO DE CASO

Asignatura: Bases Teórico Metodológicas de la Investigación

Fecha de inicio: 27 de Enero de 2003

Fecha de término: 22 de Mayo de 2003

Total de horas a la semana: 5

Total de horas semestre: 45

Características del grupo: Grupo integrado por 50 participantes, en su mayoría de 4º semestre de tronco común de las licenciaturas de Mercadotecnia, Administración de Empresas Turísticas, Derecho, Ingeniería en Sistemas y Psicología. Era un grupo recién integrado con un diverso enfoque disciplinario; en donde se sentaban y realizaban subgrupos de acuerdo con los perfiles profesionales, personalidad y amistad dentro del grupo.

Al igual que en el estudio de caso anterior, no se consideró que alguna de estas alianzas pusiera en riesgo el valor de la tarea grupal, por lo que se aprovechó la dinámica de alianzas para trabajar en ocasiones de acuerdo a los equipos que ellos quisieran libremente elegir; pero en otras ocasiones se motivó la interacción interdisciplinaria para enriquecer la tarea.

De acuerdo con la evaluación diagnóstica realizada durante la primera sesión; el grupo demostró un amplio desconocimiento por el contenido del curso y

para muchos era una materia difícil de comprender, por comentarios de compañeros de semestres posteriores y que sin embargo tenían que cursar por obligación curricular. Por ello, muchos estudiantes mostraron cierto índice de atención y ansiedad por entender el contenido temático del curso.

Es importante señalar que el grupo estuvo constituido por 22 mujeres y 28 hombres, se detectaron diversos líderes informales tanto hombres como mujeres; sin embargo en su mayoría estos líderes se enfocaron en la tarea.

Algunos estudiantes (alrededor de tres) trabajan y a ellos se les dio una cierta concesión para llegar tarde a las sesiones; siempre y cuando el retardo no fuera mayor a 20 minutos en una sesión de 1:30 horas.

La materia a la que se refiere en este estudio de caso, pertenece a una academia que proporciona la planeación didáctica (anexo F) y en el caso de las evaluaciones parciales y la evaluación final, éstas fueron realizadas por una maestra de la academia y la maestra que coordinaba a este curso. Esto permitió mayor movilidad y libertad de cátedra, aunque la temática del curso fue proporcionada desde un principio por la academia.

En cuanto a las características propias del grupo; éste grupo se pareció mucho al grupo constituido en la materia de pensamiento crítico; pero por la complejidad que tiene esta asignatura, el nivel de compromiso por la materia fue mayor por parte de los integrantes del grupo; es decir, se detectaron de manera global mayor asistencia y puntualidad.

Un obstáculo para el abordaje de la materia fue el grado de abstracción de la misma; por las bases filosóficas de la maestra no fue difícil comprender el contenido temático del curso; sin embargo, para muchos estudiantes pensar sobre el pensamiento fue algo complicado; de cualquier modo, se procuró integrar espacios de creatividad a través de diversas estrategias.

Como estrategia de enseñanza–aprendizaje se utilizó la lectura del material proporcionado por la academia, la elaboración, resolución y plenarios con base en cuestionarios sacados de las lecturas; la proyección de una película relativa a la historia de la ciencia; la problematización de algunos conceptos y ejemplificación de los mismos a partir de situaciones significativas para los estudiantes, dinámicas diversas de trabajo en equipos.

La actividad del docente se enfocó en la producción del conocimiento a través del análisis y experiencia grupal; pero, al igual que en la materia de "*Pensamiento Crítico*", se percibió en varios momentos una fuerte resistencia del grupo para participar; preferían apoyarse en cuatro o cinco líderes informales, y adoptar una posición pasiva ante el aprendizaje, se sintió, por parte de muchos alumnos, cierto temor a equivocarse frente al resto del grupo.

Por lo general el grupo leía en casa, pero le costaba trabajo comprender y cuestionar a las lecturas, probablemente por el lenguaje filosófico que no es de fácil comprensión. Por ello, se promovió el trabajo en parejas o grupos pequeños para resolver los cuestionarios. Una vez resueltos los estudiantes los estudiaban como material de guía para los exámenes parciales.

En algunas ocasiones la maestra intervenía para sintetizar, vincular el conocimiento con otros saberes o prácticas profesionales; se enfocó el aprendizaje desde un enfoque multidisciplinario mediante el uso de ejemplos relacionados con el perfil profesional de los estudiantes.

Generalmente la maestra elaboraba nuevas preguntas que llevaran al grupo a reflexiones posteriores.

Un factor que se detectó un poco después de la primera evaluación parcial, fue cierto estrés en algunos integrantes del grupo. Se considera que pudo deberse, entre otros factores, a la complejidad de la materia, a la carga académica y /o a materias no aprobadas. Al igual que en el grupo anterior, de manera extra curricular algunos estudiantes solicitaban apoyo terapéutico frente a situaciones de estrés, ansiedad y depresión por problemas personales de diversa índole.

Un aspecto muy importante durante el curso fue el trabajo en la academia en donde varios maestros se quejaron del problema didáctico que representa la enseñanza del contenido temático de este curso. Se propuso un taller para docentes en el que se elaboraran alternativas didácticas que hicieran de esta materia un aprendizaje más significativo y de mayor facilidad en su comprensión para los estudiantes. Lamentablemente no se ha concretó la fecha del taller antes de la salida de vacaciones de verano.

Se considera que el factor de estrés, derivado de la complejidad de la materia, lo que promueve más un aprendizaje memorístico en lugar del desarrollo de un aprendizaje crítico y creativo, limita a los estudiantes. Afortunadamente las situaciones de estrés no fueron permanentes sino que coincidían con las fechas de aplicación de exámenes y con una semana posterior a la entrega de evaluaciones.

Si bien las alianzas se conservaron y no se hicieron intentos por romperlas, éstas se enfocaron hacia la realización de la tarea grupal, hacia el respeto por la variedad, el valor de la interdisciplinariedad y hacia el enriquecimiento de cada integrante del grupo por las diferencias de cada uno de ellos. Se aprovecharon las alianzas por los perfiles académicos, para que en equipos se expusieran las metodologías propias de cada disciplina y se compararan con las de otras ciencias.

Las estrategias sistémicas y asertivas que se aplicaron en diversos momentos fueron:

Externalización del problema

Durante la evaluación diagnóstica para enfocar la tarea sobre la base de las expectativas grupales y en la retroalimentación de los exámenes parciales para ajustar la tarea a la madurez intelectual del grupo. En este punto hubo mucha dependencia del grupo hacia el docente; querían que éste les dictase y ellos anotar textualmente las respuestas a los cuestionarios, lo cual limita los procesos de creatividad y del desarrollo de un pensamiento crítico.

Logros aislados

Constantemente se aplicó esta técnica durante los momentos en el que los participantes comentaban sus experiencias y los resultados de éstas; en sus participaciones en las dinámicas que se implementaron al interior del aula y en diversos momentos de enseñanza–aprendizaje. Fueron muy interesantes los logros aportados por los estudiantes cuando comparaban los postulados metodológicos con la manera de proceder dentro de sus ámbitos científicos.

Reenmarcar la conducta: Connotación positiva

Se le dio una connotación positiva a las respuestas y participaciones que se obtuvieron durante el curso; incluso a las conductas consideradas erróneas se les dio una connotación positiva al reenmarcarse como oportunidades de aprendizaje y de intentos para favorecer un pensamiento creativo. Esto favoreció un clima de mayor aceptación y tranquilidad frente a la vulnerabilidad; y permitió que el grupo se enfocara más en la tarea y menos en actitudes de crítica y/o luchas de poder o competencia. Fue muy interesante en este sentido, la participación de varios estudiantes de Derecho, se involucraron con la materia y aunque les costó trabajo, desarrollaron mayor crítica que el resto del grupo.

Cuestionamiento circular

Constantemente se realizaron preguntas circulares para ampliar el esquema conceptual referencial del grupo; para generar espacios de empatía y para que consideraran al aprendizaje como un proceso creativo y crítico y no como un hecho aislado. Estas preguntas también dieron la oportunidad de un desarrollo crítico y creativo de las integrantes del grupo; sobre todo porque no había respuestas únicas en muchas de las preguntas circulares. La mayoría se percató que, desde su disciplina, una misma temática tiene múltiples modos de ser estudiada.

La Neutralidad docente

Constantemente se utilizó para evitar alianzas rígidas con algunos miembros del grupo o "engancharse" en los juegos de poder del grupo. Casi no hubo resistencia del grupo para asumir ni para enfocarse en la tarea, por el contrario, aquí se percibió un fuerte compromiso grupal con la tarea.

Haga algo diferente

Se buscó hacer actividades diferentes para inyectar de creatividad el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parte de estas actividades diferentes fueron las dinámicas de trabajo en equipo, la proyección de una película, uso de cuestionarios y asesoría personalizada cuando era requerida.

7.4. CUARTO ESTUDIO DE CASO

Asignatura: Manejo Estratégico de Grupos

Fecha de inicio: 16 de junio de 2003

Fecha de término: 19 de junio de 2003

Total de horas a la semana: 20

Total de horas semestre: 20

Características del grupo: Grupo integrado por 9 participantes, todos docentes de la Universidad del Valle de México; de diversas formaciones profesionales: una

maestra en Ciencias Políticas, un Ingeniero Civil, un Maestro en Mercadotecnia, una maestra en Informática, una maestra de idiomas, un Ingeniero electro mecánico, un maestro en relaciones internacionales, una pedagoga y un maestro en comercio internacional. La mayoría de los integrantes tienen el grado de maestros y dos de ellos son doctores. Era un grupo recién integrado en este curso, con el objetivo de cumplir con ciertos requisitos de capacitación que establece la institución para su personal académico. En su mayoría tenían ya varios años dedicados a la docencia, lo que dio una base muy interesante para un enfoque interdisciplinario; para rescatar y compartir la experiencia profesional de sus integrantes.

Por ser un grupo de reciente creación y por no tener dos integrantes la misma formación profesional, no existían alianzas previas.

De acuerdo con la evaluación diagnóstica realizada durante la primera sesión; el grupo demostró una gran experiencia en su mayoría en el trabajo dentro del aula; sabían aplicar la didáctica aunque muchos de ellos no hubiesen tenido con anterioridad muchos cursos sobre este tema.

El aprendizaje fue muy significativo pues todos participaron mucho con sus experiencias previas y con sus comentarios en torno a la tarea. Por tratarse de un grupo pequeño, el trato fue personalizado desde la primera sesión y el ambiente fue de mucho diálogo y participación.

Hubo un solo líder informal, pero éste se enfocó a la tarea y su liderazgo no frenó la participación del resto del grupo.

El grupo manifestó mucho interés en la parte expositiva del docente, en torno a la aplicación de estrategias sistémicas dentro del espacio del aula. Incluso solicitaron bibliografía de apoyo.

La elaboración del manual para los participantes, planeación didáctica y material de apoyo estuvo a cargo de la maestra, lo cual permitió mayor libertad y adecuación a la madurez del grupo.

La metodología utilizada incluyó el uso de música, ejercicios de relajamiento, gimnasia cerebral, lectura del material, comentarios sobre la lectura y sociodramas para la aplicación de las estrategias tanto sistémicas como asertivas.

El proceso de evaluación del grupo fue constante por la participación y la revisión del uso de meta lenguaje durante el desarrollo del curso.

Se utilizó también la problematización de algunas situaciones conflictivas durante el proceso de enseñanza–aprendizaje y el manejo de respuestas proporcionadas por el grupo.

Por la experiencia y madurez de cada uno de los integrantes del curso, la maestra actuó más como moderadora y facilitadora que como docente. No fue necesario transmitir mucho contenido teórico del curso; en su mayoría fue crear condiciones que promovieran el aprendizaje significativo el cual fue evaluado a través de los sociodramas en donde el grupo propuso situaciones diversas de enseñanza–aprendizaje y todos participaron en el rol docente y como alumnos. El mismo grupo se encargó de retroalimentar a cada uno de sus participantes.

Se aplicaron básicamente todas las estrategias sistémicas y asertivas que se expusieron durante el curso (ver anexo G) tanto por la maestra, como por los integrantes del curso, cabe aclarar que, si bien no todos aplicaron todas las estrategias; algunas de éstas fueron aplicadas de diversa forma durante los sociodramas y durante los momentos de retroalimentación se expusieron comentarios acerca de la pertinencia y uso de las estrategias de acuerdo con la situación grupal que se representó.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES: SUGERENCIAS, APORTACIONES Y/O PROPUESTAS

Sobre la base de una crítica a la pedagogía tradicional, el rescate del reconocimiento a las diversas inteligencias y personalidad que hacen a cada estudiante único; y a partir de una visión sistémica del proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula; en la siguiente parte se expondrán diversas opciones enfocadas fundamentalmente al desarrollo del pensamiento crítico y creativo, sin hacer de lado la condición única de cada grupo.

Para tal efecto, se adoptan algunas estrategias de la terapia sistémica y se aplican en el espacio docente; también se indican técnicas para la promoción y desarrollo del pensamiento creativo; así como la importancia del uso de un modelo pedagógico de inteligencias múltiples para promover la diversidad y el proceso de diferenciación de cada uno de los estudiantes.

8.1. TÉCNICAS DIDÁCTICAS QUE PROMUEVEN EL TRABAJO CRÍTICO Y CREATIVO DENTRO DEL AULA

8.1.1. Estrategias Sistémicas

- ***Reenmarcar la conducta: Connotación positiva***

En esta estrategia, una conducta aparentemente inadecuada dentro del sistema puede ser reenmarcada por el maestro como una conducta que “rescata y da valor” a otros miembros del sistema mediante el sacrificio del “chivo expiatorio”. Es muy importante para el uso de esta estrategia la siguiente pregunta: ¿Para qué le sirve a éste miembro del sistema o grupo presentar una conducta aparentemente aberrante? ¿Cuáles son las ganancias secundarias que obtiene el alumno a través de esta conducta? Si a un estudiante que ha sido etiquetado como inadecuado de pronto se le reenmarca como el más inteligente que prefiere sacrificarse con esa conducta para el bien del grupo o para proteger a unos compañeros, la aparente interpretación confunde al grupo, en particular al estudiante y suele producir un cambio. Esto significa que si bien, el estudiante

desempeñaba un rol de incompetente, para llamar la atención de otros; al desenmascarar su actuación y ubicarla como un acto heroico que favorece al resto del grupo; generalmente el chico en cuestión se confunde inicialmente pero posteriormente busca nuevas pautas de conducta para no "sacrificarse" por el grupo. Es importante señalar que esta estrategia funciona cuando el rol asumido por un miembro del grupo es opcional y éste puede dejar de actuar dicho rol.

El enfoque sistémico, lejos de atacar a un miembro de un grupo o de etiquetar a los diferentes miembros, ataca y pone el acento en el juego o danza grupal. Para ello el reenmarcar una conducta siempre debe hacerse a partir de una connotación positiva. Es importante connotar positivamente todos los comportamientos dentro del grupo. La reenmarcación positiva es el núcleo de la prescripción paradójica.

- ***Dialéctica de polaridades***

Esta técnica se basa en el postulado homeostático que señala que un comportamiento, por más destructivo, insensato y aberrante que parezca, siempre es en cierto sentido una solución. A esta estrategia también se le llama paradójica. En el I-Ching o libro de los cambios, el significado de cada hexagrama queda modificado por la inclusión de una posibilidad opuesta. Del mismo modo, se reemplaza una conducta grupal por otra opuesta.

"La esencia de la polaridad es una interpretación que pasa de un polo a otro, no verdadera en sí misma, sino sólo en combinación con la otra, y que siempre sugiere otras posibilidades imprevistas, que nunca se definen por completo" (24).

(24) BATESON, Gregory. "The birth of a Double bind", en Berger, M. (compiladores), "Beyond the Double Bind", Nueva York: Brunener / Mazel, 1978, p. 60

- **Cuestionamiento circular**

Esta técnica se basa en la afirmación de Bateson de que "información es diferencia". El lema es plantear preguntas que enfoquen una diferencia o definan una relación. Ejemplos de cuestionamiento circular serían: Pedirle a alguien que comente el liderazgo o la participación de los miembros del grupo; que catalogue a los miembros del grupo sobre la base de su compromiso con la tarea; que califique del uno al diez el manejo de las emociones de cada uno de los miembros del grupo. Se pueden utilizar **preguntas hipotéticas**: ¿Si no estuvieses en este grupo, en qué tipo de grupo te gustaría estar? Si no formaras parte del grupo, ¿Cómo sería la conducta general de tus compañeros? **Preguntas de antes y después**: ¿Qué problemas han resuelto como grupo a partir de la intervención del nuevo docente? **Referencias cruzadas de información**: ¿Qué opinan de la disciplina y conducta del docente? **Para bloquear comportamientos**: ¿Cuál sería el efecto en su persona si se quedasen sin padres?

Las ventajas de estas preguntas circulares son múltiples:

1. Hacen que los grupos se pongan a pensar en vez de actuar de manera estereotipada. La persona que no habla también escucha atentamente.
2. Intervienen en las intensificaciones y disputas.
3. Parecen desencadenar más del tipo de pensamiento "diferente", que es en esencia circular porque introduce la idea de vínculos formados por perspectivas cambiantes
4. Mueven a las personas a diferenciar
5. Promueven el pensamiento crítico
6. Pueden utilizarse para bloquear comportamientos con sólo señalarlos

- **La Neutralidad docente**

Se entiende por neutralidad docente, la capacidad para evitar alianzas rígidas con algunos miembros del grupo o sistema, de evitar juicios morales y de resistir toda trampa para "*engancharse*" en los juegos de poder del grupo. En este sentido, la eficacia del docente implica saberse mantener en un nivel distinto (metanivel) del resto del grupo o sistema. Los ingredientes para lograr esta neutralidad son varios:

1. Actitud tranquila, no reactiva sino proactiva.
2. El cuestionamiento circular porque coloca al docente en el metanivel.
3. Una fuerte autocrítica y retroalimentación por otros docentes.
4. El interés por cuestiones de campo y contexto para ver al grupo dentro de los diversos sistemas a los que pertenece
5. La implacable actitud hacia la resistencia del grupo. Esto se refiere a no dejarse llevar por aquellos elementos que traten de colocar a la tarea en un segundo lugar y no como el hilo conductor del trabajo grupal.

- **Creatividad**

Muchos estudiantes no pueden desarrollar su potencial creativo porque sus ambientes familiares, culturales y educativos no permiten descubrir ni motivar esta fase de su desarrollo. Si la creatividad no es descubierta y alentada, tiende a la atrofia. La capacidad creativa determina la creatividad potencial; las influencias culturales y del medio ambiente, la motivación y las características del temperamento y carácter determinan si dicho potencial se realizará.

Los estudiantes deben tener la oportunidad de explorar y descubrir sin ser presionados para que produzcan algo original o nuevo. Es el acto de crear, más que el producto, lo que hace que el esfuerzo creativo sea bueno y satisfactorio para el individuo.

Siguiendo a Taylor, la creatividad puede considerarse en términos de niveles y señala los siguientes:

Creatividad expresiva. Es la expresión independiente, donde lo más importante es el proceso de crear

Creatividad productiva. Son los productos artísticos o científicos en donde existe una tendencia a limitar y controlar la actividad libre y a desarrollar técnicas para la fabricación de productos acabados.

Creatividad inventiva. Aquí interviene el ingenio de exploradores, inventores, descubridores del uso de materiales, métodos, medios y técnicas.

Creatividad innovadora. Perfeccionamiento a través de modificaciones que implican conocimientos conceptuales.

Creatividad emergente. Desarrollo de principios o supuestos totalmente nuevos, alrededor de los cuales emergen y se construyen nuevas escuelas de arte, literarias, musicales, científicas, entre otras.

Si se considera a la creatividad como proceso que permite a los niños, jóvenes y adultos descubrir la belleza de lo extraordinario en lo ordinario, la luz de la belleza y de lo novedoso en cada día; entonces si la creatividad es un proceso que permite la individuación de cada sujeto como alguien único e irrepetible; es responsabilidad de los padres, madres y maestros el desarrollo de sistemas educativos, familiares, sociales que favorezcan técnicas de desarrollo de la creatividad en los diferentes ámbitos.

El maestro creativo es una persona capaz de realizar un trabajo continuo e intensivo, es abierto y flexible, disfruta la diferencia y la diversidad. Es capaz de

organizar, sintetizar, modificar y actuar. Es capaz de liberarse de las rutinas de percepción y de acción establecidas y redefinir situaciones para actuar en los nuevos papeles que en estas se requieren.

- ***Componentes que contribuyen al desarrollo del maestro creativo***

Características

- Afectuosidad y espontaneidad
- Entusiasmo contagioso
- Sentido del humor
- Flexibilidad
- Alto nivel de energía
- Capacidad innovadora
- Provocación
- Adaptación
- Auténtico amor por la enseñanza

Habilidades o capacidad de:

- Identificación y desarrollo del potencial creativo del alumno
- Planificación maestro–alumno
- Comunicación directa, precisa y clara
- Fomento de ideas nuevas
- Toma de decisiones
- Resolución de problemas
- Utilización de los descubrimientos de las investigaciones en las tareas de enseñanza
- Motivación del comportamiento creativo de los estudiantes
- Creación de un clima y ambiente apropiado para el esfuerzo creativo
- Utilización y enseñanza de las técnicas de pensamiento creativo

Controles de comportamiento

Conocimientos generales

- Proceso creativo
- Crecimiento y desarrollo psicológico y emocional de la etapa de sus estudiantes
- Principios y comportamiento creativo
- Principios y prácticas educativas
- Amplio conocimiento de educación general
- Sólida base cultural

Capacidades generales

- Comunicación clara, directa y fluida
- Dinámica de grupos
- Solución de problemas

Intereses, actitudes, valores

- Aceptación de todos los alumnos con sus semejanzas y diferencias
- Convencimiento del valor de la expresión creativa
- Reconocimiento de cualidades e inteligencias en todos los individuos

Salud

- Física
- Mental
- Emocional

8.1.2. TÉCNICAS DE PENSAMIENTO CREATIVO

Es importante enseñar a pensar con creatividad a través de la solución de los problemas cotidianos que se presentan en los alumnos o grupos. Las técnicas de enseñanza creativa son procedimientos conscientes y deliberados para producir nuevas ideas y combinaciones en ellas. Algunas de estas técnicas son: la tormenta de ideas, la relación de atributos, listas de ítems, síntesis morfológica,

sinéctica, buzz session o phillips 66. A continuación se exponen cada una de éstas.

Tormenta de ideas: Este ejercicio se basa en los principios de juicios diferidos. Incluye unas sugerencias rápidas y espontáneas de un grupo, produciendo libremente un gran número de ideas, extravagantes o sensibles, no importa. Hay un máximo de seguridad de que se generarán muchas nuevas ideas. También se anima al grupo para que sugiera la forma de combinar dos o más ideas. Si en la evaluación se acepta aproximadamente un 5% de las ideas, la sesión puede considerarse un éxito. Los principios básicos que sustentan esta técnica son:

- Aceptar todas las ideas por poco prácticas que parezcan.
- Dar mayor importancia a la cantidad que a la calidad.
- Prohibir cualquier tipo de crítica de ideas durante la etapa de producción de las mismas.
- Fomentar la combinación de ideas.
- Aplazar la evaluación hasta la segunda etapa del proceso después de la etapa de producción de ideas.

Esta técnica proporciona un ambiente de seguridad psicológica en el que se favorece la libre expresión y el respeto por las ideas de los demás, el docente debe frenar el impulso por hablar o imponer sus ideas. Desinhibe la imaginación y ahorra la defensa de alguna idea en particular al momento de sugerirla.

Relación de atributos: Este es un método sencillo y efectivo para generar ideas creativas con el fin de mejorar o modificar algo. Se pide a los alumnos que especifiquen los atributos importantes de cada una de las partes de un producto, y luego considere cada atributo como una fuente de mejora o modificación potencial. Los alumnos pueden aprender a mejorar e identificar los atributos de algo. Esta técnica suele emplearse en las clases de lenguaje, cuando los alumnos son capaces de aportar nuevas ideas para la redacción de historias cortas mediante la identificación y modificación deliberada de atributos significativos

como el escenario, los personajes, el guión o la época. Esta técnica sensibiliza a los estudiantes frente a las diversas propiedades de los objetos, y les proporciona un medio sencillo, pero productivo de innovación.

Listas de ítems: Con el procedimiento de lista de ítems, los estudiantes consideran cada uno de ellos en una lista preparada. Una lista normal de ítems que pretenda estimular ideas para modificar un producto podrá estar formada por diversos ítems:

- Añadir o sacar algo
- Cambiar el color
- Variar los materiales
- Reorganizar las partes
- Variar la forma
- Cambiar el tamaño: aumentar o disminuir
- Modificar el diseño o estilo
- Dar otros usos
- Adaptar
- Invertir
- Combinar

Las listas de ítems se emplean principalmente para estimular el pensamiento original. Intentan complementar, no sustituir los sistemas más intuitivos de pensamiento creativo.

Síntesis morfológica: Esta técnica puede emplearse para producir más combinaciones de ideas que cualquier otra. Primero se pide a los sujetos que identifiquen dos o más características importantes de las dimensiones (color o forma) de un problema y relacionen los valores específicos de cada una de ellas (verde, redondo, azul y cuadrado). A continuación examinan todas las combinaciones posibles, utilizando un valor de cada característica. La fuerza de la

técnica consiste en la producción de una enorme cantidad de combinaciones de ideas en un período de tiempo muy corto.

Sinéctica: La técnica de la sinéctica se basa principalmente en el uso de metáforas y símiles, especialmente de la naturaleza. Después de plantear un problema, el maestro anima a los alumnos para que pregunten cómo puede encontrarse animales, insectos o incluso plantas, por ejemplo, considerando la forma en que las abejas o las hormigas almacenan cosas. Proponer soluciones tan ideales, pero aparentemente ridículas, como tener insectos trabajando en la dirección para solucionar un problema de transporte, es otro método de estimular nuevos caminos de enfocar y resolver problemas. La libre asociación de significados puede producirnos un número mayor de ideas. Este proceso implica:

- Hacer que lo extraño parezca familiar
- Hacer que lo familiar parezca extraño

En vez de analizar un problema desde un ángulo acostumbrado, intentar mirarlo desde un punto de vista invertido. Para convertir lo familiar en extraño la clave está en invertir, distorsionar, transponer, modificar la forma acostumbrada de enfocar, responder y solucionar problemas, mirando el mundo que nos es familiar con una óptica invertida y desenfocada.

BUZZ SESSION O PHILLIPS 66: Esta técnica fue desarrollada por un profesor de lengua, Donald J. Phillips. Puede describirse como una sesión de tormenta de ideas en masa. Puede utilizarse después de una conferencia, discusión, película o excursión. El auditorio se divide en tantos grupos de seis participantes como sea necesario para que todos participen. Se elige un presidente en cada grupo. Es importante que dicho presidente conozca la técnica de este tipo de sesiones. Cada grupo trabaja por su cuenta con la tarea asignada. El tiempo se fija de antemano y suele ser de seis a diez minutos. A una señal del organizador todos los grupos dejan de generar ideas y pasan a la fase de evaluación, seleccionando aquellas ideas que parecen tener más mérito. En la conclusión de la fase de evaluación de

la sesión, los presidentes de cada grupo presentan las ideas seleccionadas por su grupo. El coordinador u observador de cada grupo presenta los resultados sin comentarios. El presidente de la sesión resume el consenso general a partir de los informes de los grupos.

8.1.3. PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA CREATIVA

- 1. La enseñanza creativa es de naturaleza flexible.** De acuerdo con los diferentes intereses, inteligencias, capacidades y posibilidades de los alumnos, la enseñanza debe ser flexible; se caracteriza por la consulta y el descubrimiento como procedimiento general, y la capacidad de improvisar, modificar e individualizar para expandir el máximo potencial de los alumnos.
- 2. La enseñanza creativa se caracteriza por los métodos de enseñanza indirecta.** La motivación, simulación, consulta y descubrimiento, forman las bases de los métodos de enseñanza cuyas características son la espontaneidad, autonomía y comprensión.
- 3. La enseñanza creativa es imaginativa.** La imaginación alerta es la clave para la enseñanza creativa. El maestro imaginativo utiliza experiencias anteriores, combina materiales, métodos, ideas y medios de formas nuevas.
- 4. La enseñanza creativa fomenta el uso único de materiales e ideas.** La combinación inteligente de materiales, medios, ideas y métodos es una característica de la enseñanza creativa. El maestro debe conocer los materiales para animar a los alumnos a jugar con las ideas, como los sistemas para modificar el medio de enseñanza a fin de facilitar un comportamiento creativo por parte de los alumnos. La oportunidad de combinar actos y pensamientos, experiencia y la creación, el aprendizaje y la experimentación, es esencial si se quiere que los alumnos desarrollen al máximo su potencial creativo.

5. **La enseñanza creativa favorece la relación.** La relación implica una interacción en la que intervienen el profesor, el alumno, el tema y una experiencia o actividad de aprendizaje particular. Si hay una buena relación, todo el grupo avanza hacia una mejor comprensión.
6. **La enseñanza creativa es de naturaleza integradora.** A través de la enseñanza creativa se ayuda a los alumnos a ver las relaciones entre varias áreas del plan de estudios. Se reducen al mínimo los obstáculos entre el alumno y la asignatura, el alumno y los medios didácticos, el alumno y el maestro. El principio organizador para un plan de estudios diseñado para promover la enseñanza creativa se encuentra más en la experiencia creativa que en una jerarquía sistematizada de materias sin relación.
7. **La enseñanza creativa refuerza la autodirección.** El maestro enseña, pero es el alumno quien aprende. El maestro crea el medio ambiente, proporciona experiencias, guía pero el alumno es quien tiene la responsabilidad de aprender. En un ambiente en el que se fomenta la curiosidad, la indagación, la investigación y la experimentación, el aprendizaje se produce con un máximo de autodirección.
8. **La enseñanza creativa implica autovaloración.** La postergación del juicio final del maestro fomenta la autovaloración e iniciativa del alumno. Se motivan las tendencias exploratorias del alumno y se estimula para que haga todo lo posible. La autovaloración no se desarrolla en un clima de autoritarismo ni de crítica. Debido a que la selección y comprobación de alternativas es una característica de la solución de problemas y de la enseñanza creativa, los criterios para llevar a cabo tales selecciones son personales.
9. **La enseñanza creativa comporta riesgos, pero aporta recompensas.** Debido a que la enseñanza creativa comporta ciertos rasgos, es necesario

hacer hincapié en las cualidades de autovaloración, confianza en sí mismo y responsabilidad. El concepto de enseñanza como un proceso creativo implica un camino para la autorrealización y la aportación de seguridad psicológica para innovar y experimentar.

Los grupos de estudiantes que se reúnen en pequeños grupos fuera del aula para discutir temas escolares; superan a sus compañeros en curiosidad y en la solución de problemas. De esta manera, el ambiente social lleno de estímulos y funcional, que genera autoconfianza fomenta la creatividad individual. El trabajo en equipos funcionales puede convertirse en una estrategia positiva para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

8.2. EL MAESTRO CREATIVO EN SU TRABAJO

El maestro creativo es aquel que promueve y utiliza los descubrimientos de las investigaciones para mejorar el trabajo dentro del aula. Es una persona capaz de realizar un trabajo continuo e intensivo; es muy abierto y flexible. Es una persona impredecible; pero con gran valor y fe en sí misma y en la importancia de la profesión que ha elegido. Es capaz de organizar, sintetizar, modificar y actuar. Le resulta fácil liberarse de las rutinas de percepción y de acción establecidas para redefinir situaciones y actuar en los nuevos papeles que estas situaciones demandan. También le gusta la autonomía, la autosuficiencia, la independencia, la autoaceptación, la búsqueda de recursos, la originalidad, el afán de aventura, el autocontrol, y el ser sensible y a la vez seguro de sí mismo.

En la medida en que más aprende de la investigación, mayor promoción realiza de la creatividad como un instrumento constante. La enseñanza se convierte en un proceso creativo cuando:

- A.** Asume la necesidad de mejorar constantemente sus técnicas y estrategias de enseñanza y considera varias alternativas como soluciones de un problema.
- B.** Aporta experiencias pasadas y nuevos enfoques en la solución de problemas.
- C.** Intenta la aplicación de distintos enfoques, científicamente comprobados de enseñanza creativa.
- D.** Utiliza lo que ha aprendido de sus lecturas profesionales y experiencias educativas
- E.** Realiza la autocrítica y se pregunta a sí mismo las siguientes cuestiones:
¿Estoy creando un ambiente que sirva como catalizador del aprendizaje de cada estudiante?, ¿Estoy seleccionando, organizando, desarrollando y evaluando unas actividades docentes que impulsen a cada uno de los estudiantes a descubrir, experimentar, explorar, resolver problemas y crear?, ¿Estoy considerando la necesidad de participación de cada estudiante? Y ¿Estoy llevando a cabo una medida de autorrealización al crear un ambiente que fomente la creatividad dentro del aula?

A continuación se muestra un modelo para una enseñanza creativa:

<i>El alumno</i>	<i>El escenario de la enseñanza</i>
1. El comportamiento del alumno sigue el modelo de crecimiento de todos los seres humanos.	1. El maestro dispone la clase según sus conocimientos acerca del desarrollo del aprendizaje como crecimiento.
2. El alumno forma un conjunto unitario e integrado.	2. Un escenario efectivo proporciona experiencias educativas que dan al alumno la oportunidad de integración de pensamiento, sentimientos, exploración y creación.
3. El alumno reacciona ante un campo de estímulos.	3. El escenario debe contrarrestar los estímulos perturbadores del medio ambiente utilizando motivaciones que sean por sí mismas intensas y lo suficientemente positivas como para atraer y mantener el interés del alumno.
4. El alumno es único, cada uno tiene su propio ritmo y velocidad de aprendizaje.	4. El escenario debe permitir realizar las actividades y funciones dentro de la gama de capacidades de cada nivel de madurez y con diferentes velocidades de desarrollo y aprendizaje.
5. El alumno es motivado por la necesidad de explorar, crear, actuar y crecer.	5. El escenario debe proporcionar libertad para explorar, crear, construir, resolver problemas, crear nuevos caminos de trabajar y aprender. La libertad termina cuando se ponen en peligro los derechos de los demás.
6. El alumno persigue un objetivo: la satisfacción de sus energías y necesidades.	6. El maestro utilizará las fuerzas motivadoras que impulsan al estudiante a aprender. La efectiva organización de la enseñanza incluirá unos objetivos, establecidos por el maestro y los alumnos, que les llevarán a realizar el máximo esfuerzo.
7. El alumno aporta a esta tarea la estructura de su carácter, sus objetivos y hábitos sociales.	7. El sistema de valoración y los objetivos del alumno deberán ser evaluados en consideración con su procedencia socioeconómica y familiar. Deberán planificarse experiencias que le ayuden a mejorar sus objetivos en armonía con su carácter.

Continuación

<p>8. El alumno es a la vez un individuo y un ser social, y necesita experiencias para desarrollar ambos aspectos de su naturaleza.</p>	<p>8. En vista del hecho de que las contribuciones individuales son necesarias en nuestra sociedad, debe permitirse al estudiante que trabaje sólo en proyectos vitales para él, así como que participe en procesos de grupo. Si se da una importancia excesiva a aprender, a ajustarse y cooperar con el grupo, es posible que el desarrollo de los recursos y creatividad interiores quede postergado.</p>
<p>9. El alumno aprende de su comportamiento. El aprendizaje es un proceso de crecimiento, maduración, diferenciación y percepción.</p>	<p>9. Los estudiantes aprenden a comportarse de una cierta manera, igual que aprenden a leer, escribir, nadar o patinar. El maestro observará el punto al que el alumno ha llegado en su aprendizaje y le proporcionará experiencias que signifiquen una superación para él.</p>
<p>10. El alumno aprende a través de la percepción de las relaciones. Las partes sólo tienen significado debido a su relación con el todo.</p>	<p>10. Los estudiantes deberían aprender a ver relaciones, a generalizar, a desarrollar diferentes puntos de vista, y a razonar todo ello formando parte de unas actividades significativas. Primero deberían comprender todo el proceso antes de empezar a seccionar partes específicas.</p>
<p>11. El alumno aprende hechos y conocimientos relacionados con las actividades de las que son una parte integrante.</p>	<p>11. El estudio de hechos y conocimientos aislados no forma parte de una educación eficaz. El estudiante desde niño, no debería tener unos ejercicios fonéticos como algo separado de la lectura, sino que debería practicar el reconocimiento de las palabras como una parte integrante de la lección de lectura. Una práctica regular y concreta en relación con la actividad, es más valiosa que una práctica larga, pero equivocada, realizada aisladamente.</p>

Continuación

<p>12. El alumno debe perfeccionar sus conocimientos a través de una práctica útil, motivada y la guía del maestro.</p>	<p>12. La práctica no lleva a la perfección; lleva a la constancia. Por consiguiente, es esencial estimular al estudiante para que practique con procedimientos correctos para conseguir buenos rendimientos en la lectura, escritura o aritmética. La cantidad de ejercicios asignados dependerá de la necesidad que tenga el estudiante de cada práctica en particular. No todos los estudiantes se benefician con determinado ejercicio. Deberían planificarse otras actividades para el estudiante que no necesitara practicar un conocimiento en particular.</p>
<p>13. El alumno tiene derecho a material didáctico, que facilite el aprendizaje de una actividad específica y el perfeccionamiento de los estudios.</p>	<p>13. Los materiales deberían determinarse según la habilidad y nivel de madurez del grupo en general y de los estudiantes en particular.</p> <ul style="list-style-type: none">a) Los materiales que estimulan los sentidos son valiosos para la enseñanza.b) Una gran variedad de materiales favorece la originalidad; por ejemplo, en las artes plásticas, pintura, gis, arcilla, lápices de colores, acuarelas, carboncillos, etcétera, son mucho mejores que cada uno de ellos por separado.c) Debería disponerse de materiales que permitieran cubrir las diferencias en cuanto a la gama de habilidades e inteligencias.d) Deberían utilizarse los recursos de la comunidad, tanto físicos como personales.e) Los materiales suplementarios en forma de libros de lectura, ayudas audiovisuales, cromos y cuadros, son esenciales.f) La clase debería proporcionar al estudiante la sensación de que la escuela es un lugar emocionante, algo a mitad de camino entre un laboratorio y un hogar, un sitio en donde es inevitable aprender porque el ambiente es estimulante, las actividades emocionantes, el

(Rodríguez Estrada, Mauro, 2002)

Sobre la base de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, es muy interesante el planteamiento que realiza el Dr. Gardner en torno al aprendizaje. Su propuesta consiste en la evaluación preliminar del alumno, de un grupo interdisciplinario, evaluación que lleva alrededor de un par de meses para que este grupo determine el nivel de desarrollo de cada estudiante en cada una de las inteligencias (musical, cinético corporal, lógico matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal) para determinar su grado de desarrollo en cada una de éstas y realizar un programa personalizado en función de sus fuerzas y oportunidades (se prefiere la utilización del término oportunidad en vez de debilidad). Este programa así mismo implica el compromiso de los padres de familia y de la comunidad para estimular el aprendizaje más allá del trabajo en aula para promover éste en museos, exposiciones, actividades en el hogar y en otros escenarios.

Es claro que esta propuesta no es fácil de llevar a cabo dentro de una sociedad que demanda largas horas de jornadas laborales a los padres de familia y en donde con frecuencia el lugar de trabajo se encuentra muy lejos del hogar. Sin embargo, sería deseable el apoyo social para realizar programas lo más individualizados posibles para ver a cada uno de los estudiantes como un proceso y reto constante en el desarrollo de sus potenciales y en relación con cada una de sus inteligencias. Este modelo actualmente se sigue, de alguna manera, en los procesos de enseñanza personalizada que ofrecen los programas de educación especial, pero aún falta mucho por involucrar a los padres de familia y a la sociedad en su conjunto.



PLANEACION DIDÁCTICA

DEPARTAMENTO ACADÉMICO	CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ASIGNATURA	DESARROLLO DE HABILIDADES COGNOSCITIVAS
SEMESTRE EN QUE SE IMPARTE	OCTAVO SEMESTRE
NOMBRE DEL DOCENTE	GLORIA ROMERO CARBAJAL
FECHA DE REALIZACIÓN	23 DE ENERO DEL 2003

HORAS TEORÍA	HORAS PRÁCTICA	HORAS K	TOTAL DE HORAS SEMANA	TOTAL DE HORAS SEMESTRE
3	2		5	45

OBJETIVO GENERAL

El estudiante diseñará una estrategia de desarrollo de habilidades cognitivas a partir de la bibliografía analizada durante el curso y de su experiencia profesional.

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
1-2-3	28/01/03 31/01/03 04/02/03	<p>1. Pensamiento y lenguaje</p> <p>1.1. Pensamiento, elementos que lo conforman</p> <p>1.1.1. Solución de problemas</p> <p>1.1.2. Creatividad</p> <p>1.1.3. Adquisición y formación de conceptos.</p>	<p>Preguntas dirigidas para evaluación diagnóstica del conocimiento grupal</p> <p>Lectura Comentada</p> <p>Exposición de una película</p> <p>Expositiva</p> <p>Corrillos</p>	<p>Elaboración del esquema de un proyecto para desarrollar a lo largo del curso en donde se expresen las notas, comentarios, trabajos de investigación y el programa de desarrollo de habilidades cognitivas aplicado a la orientación académica de cada alumna.</p> <p>Establecerán en su proyecto lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La representación cognoscitiva en el niño de acuerdo con la epistemología genética • En qué consiste cada una de las inteligencias múltiples • 	<p>PIAGET, J; INHELDER, B. "Psicología del niño". Ediciones Morata</p> <p>PIAGET, J. "La formación del símbolo en el niño". Fondo de Cultura Económica.</p> <p>GARDNER, H. "Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica". Paidós</p> <p>STERNBERG Y SPEAR-SWERLING. "Enseñar a pensar". Santillana</p>

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
4-5	07/02/03 11/02/03	Desarrollo del pensamiento 1.1.4. En la infancia 1.1.5. En la adolescencia 1.1.6. En la edad adulta	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes y/ o de estimulación para el desarrollo de cada inteligencia. Se evaluará sobre la base de los siguientes aspectos: • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones • Aplicación de estos conceptos en el proyecto que se desarrolla a lo largo del semestre 	GINSBURG H Y OPPER S. "Piaget y la teoría del desarrollo intelectual". Prentice Hall. PIAGET, J. "Seis estudios de psicología". Seix Barral DELL'ORDINE, J.L. "Aprender a aprender"

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
6-7	14/02/03 18/02/03	1.2. Lenguaje , elementos que lo conforman 1.2.1. Contenido 1.2.2. Forma 1.2.3. Uso	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	Se evaluará sobre la base de los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones • Aplicación de estos conceptos en el proyecto que se desarrolla a lo largo del semestre 	LEWIS, D. "El lenguaje secreto del niño". Martínez Roca BUSH,W y TAYLOR GILES M. "Cómo desarrollar las aptitudes psico – lingüísticas". Roca PIAGET, J. "La formación del símbolo en el niño". Fondo de Cultura Económica

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
8,9,10	21/02/03 25/02/03 28/02/03	1.3. Desarrollo del lenguaje 1.3.1. En la infancia 1.3.2. En la niñez	Película relativa al tema Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	Se evaluará sobre la base de los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones • Aplicación de estos conceptos en el proyecto que se desarrolla a lo largo del semestre 	DOMAN, GLEN. "Qué hacer por su niño con lesión cerebral". Diana
11	04/03/03	Primera evaluación parcial	Participación en clase Presentación del avance de las investigaciones Examen por escrito	40% 60%	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
12,13,14 15	07/03/03 11/03/03 14/03/03 18/03/03	<p>2. Desarrollo cognitivo</p> <p>2.1. Teorías del desarrollo cognoscitivo</p> <p>2.1.1. Constructivismo: Piaget y Vigotski</p> <p>2.1.2. Procesamiento humano de información</p> <p>2.1.3. Inteligencias múltiples y modificabilidad cognitiva</p> <p>2.1.4. Metacognición</p>	<p>Investigación bibliográfica</p> <p>Exposición de la investigación</p> <p>Trabajo en corrillos</p> <p>Síntesis en plenarios</p> <p>Comparación de los diversos textos seleccionados</p>	<p>Se evaluará sobre la base de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examen del avance del proyecto • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones • Aplicación de estos conceptos en el proyecto que se desarrolla a lo largo del semestre 	<p>MUSSEN. C. "Desarrollo psicológico de la personalidad del niño". Trillas.</p> <p>BEE, H y MITCHELL, S. "El desarrollo de la persona". Harla</p> <p>GARDNER, H. "Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica". Paidós</p> <p>BUZAN, T. "El libro de los MAPAS MENTALES". Urano</p>

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
16,17,18 19 y 20	25/03/03 28/03/03 01/04/03 04/04/03	2.2. Aplicaciones educativas de la psicología cognoscitiva	Redacción en el proyecto de las aplicaciones educativas de lo aprendido durante el curso, y sobre la base de su especialización y/u orientación en las Ciencias de la Educación	Se evaluará sobre la base de los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> Entrega preliminar del avance del proyecto Asesoría personalizada del avance y de las correcciones al proyecto de investigación 	DE LIMA, H. "Cómo ayudar a niños con problemas de aprendizaje". Selector DOMAN, GLEN. "Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé". Paidós GAWAIN, S. "Visualización Creativa". Selector OSTRANDER, S y SCHROEDER, L. "Super Aprendizaje 2000". Grijalbo
21	08/04/03	Segunda evaluación parcial	Participación en clase Presentación del avance de las investigaciones Examen por escrito	40% 60%	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
22,23,24	11/04/03 22/04/03 25/04/03	3. Estrategias cognoscitivas 3.1. ¿Qué son? 3.1.1. Concepto 3.1.2. Características 3.1.3. Tipos	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	Se evaluará sobre la base de los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones • Aplicación de estos conceptos en el proyecto que se desarrolla a lo largo del semestre 	BUZAN, T. "El libro de los MAPAS MENTALES". Urano STERNBERG Y SPEAR-SWERLING. "Enseñar a pensar". Santillana MOHL A. "El aprendiz de brujo". Sirio O'CONNOR, J y SEYMOUR, J. "Introducción a la PNL". Urano

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
25,26,27,28	29/04/03 2/05/03 6/05/03 9/05/03	3.2. Enfoques del enseñar a pensar 3.3. Enseñar a pensar para 3.3.1. Resolver problemas 3.3.2. Tomar decisiones	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	Se evaluará sobre la base de los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones • Aplicación de estos conceptos en el proyecto que se desarrolla a lo largo del semestre 	MOHL A. "El aprendiz de brujo". Sirio O'CONNOR, J y SEYMOUR, J. "Introducción a la PNL". Urano THOMPSON, PHILIP. "Círculos de calidad". norma

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFIA
29,30	13/05/03 16/05/03	3.3.3. Hacer predicciones 3.3.4. Detectar tendencias	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	Se evaluará sobre la base de los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones Aplicación de estos conceptos en el proyecto que se desarrolla a lo largo del semestre Exposición del proyecto 	<p>THOMPSON, PHILIP. "Círculos de calidad". Norma</p> <p>BUZAN, T. "El libro de los MAPAS MENTALES". Urano</p> <p>MOHL A. "El aprendiz de brujo". Sirio</p>

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
31,32	20/05/03 23/05/03	Tercera evaluación parcial	<p>1.El alumno expondrá brevemente el contenido de su investigación así como el ámbito de aplicación de la misma en una situación de educación. Recibirá retroalimentación del grupo y del profesor. El profesor se quedará con el material para revisarlo.</p> <p>2. Evaluación por escrito de los principales temas vistos durante el curso como inteligencia múltiple, teorías del desarrollo, pensamiento creativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega del ensayo final en donde se manifiesten la aplicación de los temas vistos durante el curso en la solución de problemas o situaciones de aprendizaje. 40% • Examen escrito 60% 	

ANEXO B

CONFERENCIA UVM

Estrategias sistémicas aplicadas a un grupo de aprendizaje

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS: pensamiento circular – sistémico

Para incorporarse a una labor de enseñanza aprendizaje es importante analizar la concepción que se adopta frente al conocimiento. En esta conferencia se hablará de lo que es un sujeto activo en este proceso de enseñanza – aprendizaje, las características generales del pensamiento sistémico, cómo surge y como aprender a pensar de manera circular.

Para comprender al pensamiento sistémico es importante clarificar la diferencia entre la linealidad y la circularidad en el pensar. Para Bateson, la linealidad “es la relación entre una serie de causas o argumentos, cuya secuencia no vuelve al punto de partida” (1).

Esta manera lineal de pensar se convirtió en todo un paradigma en la historia del pensamiento. Como tal, no solo invadió el ámbito científico y filosófico, sino también en el raciocinio y en el conocimiento cotidiano. Esta linealidad busca de forma unidireccional las causas o causa que producen determinados efectos. Nos señala Stierlin que “Estas explicaciones no redefinen marcos semánticos y son paliativas de la angustia, por lo tanto no producen un efecto de reestructuración: se coloca el rótulo explicativo y ahí queda”... “Este es el interjuego que se ha desarrollado como paradigma en las ciencias clásicas: la causalidad lineal como aval explicativo y el descubrimiento de una realidad objetiva”. (2)

(1) BATESON, Gregory. “The birth of a Double bind”, en Berger, M. (compiladores), “Beyond the Double Bind”, Nueva York: Brunener / Mazel, 1978, p. 53

(2) STIERLIN, Helm. “El individuo en el sistema”. Psicoterapia en una sociedad cambiante. Editorial Herder. España, 1994. Pág. X y ss

Frente a este paradigma lineal, la circularidad y subjetividad introducen una modalidad diferente y nueva en las investigaciones. Introduce a la duda frente a la certeza de la objetivación, desestructura lo no implicado del efecto por sobre las causas y hace relativo al viejo concepto de verdad y realidad.

El desarrollo de la cibernética y la teoría general de los sistemas redefinen a la causalidad lineal al introducir el concepto de interacción y feed – back como unidades del proceso de una causalidad circular. También la circularidad introduce la noción de contexto que resignificó las interpretaciones que miraban a las acciones como independientes, que se abstraían del marco de referencia en donde se desarrollaban. También la cibernética involucró al sujeto que observa. Surgió entonces la siguiente pregunta: “¿cómo puede afirmar el científico que lo que ve es independiente a él, si es él mismo con su cognición y su sola presencia –en términos cibernéticos- el que pauta la investigación, desde su metodología, hasta el detallismo de la investigación?”(3)

Una definición de sistema lo considera como una célula, el sistema nervioso, una persona, el proceso psicoterapéutico, el proceso educativo, la familia o una institución. Para Hall y Fagen “es un conjunto de objetos, así como de relaciones entre los objetos y entre sus atributos” en donde las relaciones significativas entre los miembros del sistema lo mantienen unido, y en el cual los atributos son las propiedades o características del sistema y de sus miembros” (4)

El pensamiento circular posteriormente se ve reforzado y ampliado a través del constructivismo: el constructivismo moderno, encabezado por H.Von Foerster y E.Von Glasersfeld habla de construcción en vez de descubrimiento de la realidad. De este modo una realidad es construida por un observador implicado en la percepción.

(3) Ibidem

(4) PÉREZ, Federico. “El vuelo del ave Fénix”. Prácticas de Neurolingüística e hipnosis ericksoniana. Editorial Pax. México, 1994 página p.2

Así, la circularidad está presente en la percepción: la cosa o realidad se encuentra implicada en el sujeto que la observa, pues es él quien la construye. Es decir, el sujeto construye lo que observa, pero a la vez él está sujeto a la cosa, puesto que lo observa es su propia construcción, o sea observa lo que construye.

En los sistemas vivos (como en las familias, parejas y grupos de aprendizaje), no es posible asignar a una parte una influencia causal ante la otra, o establecer, en absoluto, marcadores lineales. Como señala Bateson, un cerebro no "piensa". Lo que "piensa" es un cerebro dentro de un hombre que es parte de sistemas generales que residen, en equilibrio, dentro de su medio. No podemos trazar una línea que indique una parte que piensa y otra que aprovecha el pensamiento. "Lo que piensa es el circuito total" (5)

Los procesos mentales, de aprendizaje, cambio, interacción puede comprenderse en órdenes o niveles lógicos diferentes. Gregory Bateson en su libro "Steps to an Ecology of Mind" (1972) señala que los sistemas interactuantes como las familias, parejas, grupos de aprendizaje, psicoterapias, etcétera, "las respuestas en los sistemas no dependen de las fuerzas físicas, sino de las características del circuito y, por ende, no serán tampoco azarosas". (6)

Cuando este pensamiento sistémico se aplica al campo educativo, ya no es posible creer que el maestro causa de manera lineal un efecto en los estudiantes por medio de su personalidad, habilidad o técnicas didácticas; el

(5) BATESON, Gregory. "The birth of a Double bind", en Berger, M. (compiladores), "Beyond the Double Bind", Nueva York: Brunener / Mazel, 1978, p. 53

(6) BATESON, Gregory. "Steps to an Ecology of Mind" Nueva York: Brunener, 1972 p. 75

docente deja de ser un agente y sus alumnos pacientes. Todos forman parte de un sistema más extenso en el que maestro, alumnos, institución y otros elementos actúan y reaccionan unos sobre otros de maneras impredecibles, porque cada acción y reacción cambia continuamente la naturaleza del campo en que residen los elementos de este nuevo sistema educativo.

Anteriormente, si alguien veía a un alumno aislado con problemas de conducta, era fácil suponer que padecía un desorden conductual o mental surgido por su pasado. Con el pensamiento circular se ve algo totalmente distinto: se ven comunicaciones y comportamientos de todos los del grupo componiendo muchos "rizos" causales circulares que avanzan y retroceden, en donde el comportamiento del alumno "problema" es sólo una parte de una danza general recurrente.

Cuando Haley compara a un sistema familiar a un servomecanismo con un "gobernador" señala: "Si concedemos que muchas personas en relaciones vivas funcionan como "gobernadores" en sus relaciones entre sí, y si concedemos que la función de un gobernador es disminuir el cambio, entonces de ahí se sigue la primera ley de las relaciones humanas: Cuando una persona indica un cambio en relación con otra, la otra actuará sobre la primera de forma tal que disminuya ese cambio" (7).

En oposición a las consideraciones de una pedagogía tradicional, varios pedagogos en el siglo pasado han establecido la importancia del sujeto en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con lo primero que nos encontramos frente al aula, es con un grupo de hombres y mujeres que tienen su muy particular y variada forma de conocer y entender su realidad. En esta forma de construir el conocimiento intervienen aspectos biológicos en los que destacan su edad, la

(7)HALEY, Jay. "Strategies of Psychotherapy" Nueva York: Grune and Stratton, 1964, p.189

capacidad neurológica desarrollada, su estado físico en general (alimentación, adicciones) y lo que han aprendido a partir de su pertenencia en ciertos grupos o sistemas como la familia, la educación formal y otros sistemas; que en cierta manera limitan o favorecen su posición y capacidad frente al aprendizaje.

Dentro de una concepción sistémica, también intervienen aspectos psicológicos que pueden favorecer o entorpecer el proceso de aprendizaje. Entre varios se pueden mencionar – a reserva de explicarse más adelante - su pertenencia al grupo, su forma o estilo de vinculación con el resto del grupo, los roles asumidos y depositados en el grupo, las alianzas y coaliciones en las que participan, su autoestima, los cambios hormonales que afectan también su disposición para el aprendizaje y el manejo de límites a los que se encuentran acostumbrados.

Un tercer aspecto importante que participa con algunos de los aspectos recién mencionados es su dimensión social. Esta se refiere a su condición de clase, a su contexto familiar que puede ser más o menos funcional y por lo mismo favorecer o limitar su aprendizaje y su adaptación a otros grupos; los límites y condiciones que surgen por su género y por su incorporación al contexto institucional que representa la Universidad.

Si partimos de esta complejidad, los alumnos universitarios llegan al aula con varias similitudes pero también varias diferencias que marcarán una dinámica grupal muy interesante en cada grupo, en cada cátedra y con cada maestro.

El pensamiento sistémico nos permite observar que los fenómenos dentro del aula no se dan de manera lineal (causa- efecto); si no que intervienen una cantidad múltiple de determinaciones que modifican constantemente el espacio del aula (aquellos alumnos que trabajan traen además otras experiencias, el momento de la clase – no sólo por el horario, sino también sí es a principios de curso,

después de un periodo de exámenes- y la salida o incorporación de nuevos alumnos al espacio del aula).

Desde este punto de vista; la posición metodológica en el estudio de lo que sucede en el espacio docente, parte de una epistemología sistémica en donde se intenta revisar de manera constante las múltiples determinaciones que modifican el trabajo dentro del aula. Cada uno de los alumnos y alumnas trae consigo su propio "paquete dinámico" de experiencias y situaciones; y el maestro también aporta su propio "paquete dinámico de experiencias y maneras de conocer y expresarse dentro del aula".

También, se entiende el espacio en el aula como un proceso. Cada una de las clases es única e irrepetible y en este proceso los alumnos intercambian experiencias y conocimientos: ellos y el maestro aprenden continuamente unos de otros. Se utiliza por ello el diálogo a partir de lecturas, dinámicas y se reconstruye el conocimiento sobre la base de la capacidad y experiencias previas compartidas.

A diferencia de la pedagogía tradicional autoritaria. En el marco epistemológico se considera que el liderazgo lo lleva la tarea (que es el contenido temático del curso) pero la aproximación y la manera de aprenderla puede ser múltiple y variada como múltiple y variada es la condición de cada grupo.

En ocasiones es difícil generar estos espacios de diversidad y aceptación de la misma, por lo aprendido dentro de un ambiente autoritario, pero con base en la madurez del grupo poco a poco se abren espacios para la libre expresión de ideas y para la aceptación y enriquecimiento de todos a partir de la diversidad.

Características básicas de un sistema funcional

Algunos de los elementos básicos que pueden servir como parámetro para evaluar la salud o funcionalidad de un grupo o sistema son los siguientes:

1. Área de tareas básicas
2. Área de tareas de desarrollo
3. Área de tareas de riesgo
4. Solución de problemas
5. Modelo de comunicación dominante
6. Roles:
 - a. Abastecimiento de recursos
 - b. Apoyo y afecto
 - c. Reconocimiento de sus miembros
 - d. Desarrollo personal
 - e. Conservación y administración del sistema
 - i. Toma de decisiones
 - ii. Límites y membresía
 - iii. Control del comportamiento

Se explicarán a continuación cada uno de éstos:

1. Área de tareas básicas.

Se refiere a los aspectos instrumentales que tienen que ver con el suministro de los instrumentos necesarios para lograr el espacio educativo. Generalmente el área de tareas básicas recae, en primera instancia en la institución, pues provee de espacio y material (aulas, pizarrones, proyectores, videos, etcétera.) Y en segundo lugar del docente (copias, material bibliográfico, planeaciones académicas).

2. Área de tareas de desarrollo.

Abarca todos aquellos asuntos del grupo que surgen como resultado del desarrollo de los miembros en el tiempo. Un ejemplo son los trabajos, congresos, actividades extra curriculares que fomentan el aprendizaje, tutorías, apoyos educativos para problemas de aprendizaje, y asesorías entre otras.

3. Área de tareas de riesgo.

Comprende el manejo de la crisis que surgen como resultado de enfermedades, accidentes, cambios de trabajo, cambios de grupo, pérdidas económicas como ejemplos.

4. Solución de problemas

La solución de problemas se refiere a la capacidad del grupo para resolver sus problemas a un nivel que les permita funcionar con efectividad. Todos los grupos encuentran más o menos el mismo rango de dificultades. Los grupos funcionales logran resolver sus problemas mientras que los disfuncionales no logran hacer frente a algunos de ellos.

El proceso efectivo de solución de problemas implica las siguientes etapas:

- Identificación del problema
- Comunicación del problema con la persona idónea
- Desarrollo de un conjunto de soluciones alternas posibles
- Elección una o varias opciones de soluciones
- Ejecución de las acciones requeridas por la o las alternativas adoptadas
- Monitoreo o seguimiento de la aplicación de las alternativas
- Evaluación de la efectividad de la o las acciones llevadas a cabo.

Los grupos funcionales resuelven la mayoría de sus problemas con eficiencia y facilidad y son pocos los que quedan sin solución. Los problemas que enfrentan son relativamente recientes, y cuando surge una nueva situación conflictiva, el grupo enfoca el problema sistemáticamente.

Conforme el grupo se hace menos efectivo, el enfoque encaminado a la solución de problemas se hace menos sistemático y son menos las etapas del proceso de solución de problemas que se cumplen.

5. Modelo de comunicación dominante

El intercambio de información entre un grupo se subdivide en las áreas instrumental y afectiva, con todas las ramificaciones que aparecen en la solución de problemas. La comunicación también implica los siguientes aspectos: si es clara o confusa, directa o indirecta.

En cuanto a claridad o confusión consiste en determinar si el contenido del mensaje ha sido claramente enunciado o, por el contrario, está camuflado, es vago o confuso. La comunicación directa en oposición a la indirecta determina si los mensajes van dirigidos a la persona adecuada o tienden a ser desviados hacia otros. Sobre esta base podemos distinguir cuatro estilos de comunicación: clara y directa, clara e indirecta, confusa y directa y confusa e indirecta.

Además del comportamiento verbal, en un grupo hay que considerar el comportamiento no verbal; cuando éste contradice la información verbal. El comportamiento no verbal incongruente enmascara y refleja una comunicación indirecta. Un grupo sano es un grupo que se comunica de manera clara y directa.

6. Roles

Se definen los roles como los patrones de comportamiento repetitivos mediante los cuales los integrantes de un grupo cumplen con sus funciones y

logran una relativa estabilidad u homeostásis del sistema. Existen algunas responsabilidades o funciones que todo sistema tiene que atender reiteradamente para mantener su efectividad y salud. En este sentido, las funciones necesarias que representan el fundamento de los roles. Cada una de estas áreas abarca cierto número de tareas y funciones:

- Abastecimiento de recursos
- Apoyo y afecto
- Reconocimiento de sus miembros
- Desarrollo personal
- Conservación y administración del sistema
- Toma de decisiones
- Límites y membresía
- Control del comportamiento
- Capacidad de respuesta afectiva
- Capacidad de compromiso afectivo
- La rigidez
- La diferenciación

1. Abastecimiento de recursos: Incluye todas aquellas tareas relacionadas con el suministro de recursos: aula, material didáctico, bibliografía, entre otros.

2. Apoyo y afecto: Comprende el generar bienestar, aceptación, calidez, confianza en cada uno de sus miembros y apoyo.

3. Reconocimiento de sus miembros: Implica el sentimiento de pertenencia y pertinencia al grupo. En donde cada uno se siente parte importante del mismo y aprende a interactuar de manera oportuna y relativamente equilibrada.

4. Desarrollo personal: Incluye aquellas tareas y funciones necesarias para apoyar a sus miembros en el desarrollo de actividades encaminadas hacia el logro personal, emocional, educativo, social y profesional

5. Conservación y administración del sistema: Esta área comprende las siguientes funciones:

- Toma de decisiones: Incluye el liderazgo, la toma de decisiones importantes y las decisiones finales cuando no se llega a ningún acuerdo. Estas funciones deben recaer en el maestro sobre la base de las políticas escolares.
- Límites y membresía: Comprende funciones y tareas relacionadas con la cercanía y distancia entre los miembros, con otros grupos, la inclusión de nuevos miembros y la relación con otras instancias en la institución.
- Control del comportamiento: Consiste en la disciplina y el cumplimiento de las tareas, actitudes, estándares y reglas establecidas en el encuadre del curso.

Un grupo escolar será sano cuando la asignación de roles y responsabilidades se hace de manera que satisfaga a todos los miembros del grupo. Es decir, cuando se cumplen todas las funciones necesarias; su distribución es razonable y no se sobrecarga a un miembro más que a otro, cuando es clara la responsabilidad y cumplimiento de las mismas.

6. Capacidad de respuesta afectiva.

Otro aspecto importante para la salud de un grupo es su capacidad de respuesta afectiva. Esta capacidad se le define como aquella capacidad que tiene un grupo para responder a un estímulo dado con la calidad y cantidad adecuada

de sentimientos. Dos aspectos importantes en la calidad de respuesta afectiva son:

¿Demuestran los miembros del grupo la capacidad para responder con el espectro total de sentimientos experimentados por los seres humanos en su vida emocional?

¿Es la emoción experimentada consistente con el estímulo y/o el contexto situacional?

Es aspecto cuantitativo en la capacidad de respuesta afectiva se refiere al grado de respuesta y puede describirse a lo largo de un continuum, desde la ausencia de respuesta, pasando por una respuesta razonable o esperada, al exceso de la misma. Esta dimensión considera tanto el patrón global de respuestas del grupo, como el comportamiento de cada miembro por separado.

Aquí distinguimos dos categorías de afecto: las "emociones de bienestar" y las "emociones de emergencia". Son de bienestar el afecto, calidez, apoyo, ternura, amor, consuelo, alegría y felicidad. Las de emergencia son las respuestas de enojo, temor, tristeza, desilusión y depresión.

En el extremo sano encontramos los grupos con capacidad para expresar un rango muy completo de emociones y que experimenta, la mayoría de las veces la emoción adecuada con la duración e intensidad razonables. En este sentido pueden ocurrir variables por aspectos culturales, género y edades.

7. Capacidad de compromiso afectivo

Se refiere al grado en el que un grupo se interesa por y valora las actividades particulares e intereses de cada uno de sus integrantes. Determina el nivel de interés demostrado por el grupo, así como la forma de demostrarlo y su preocupación por sus miembros. Existe un amplio rango de estilos, desde la

carencia absoluta de compromiso hasta el compromiso extremo. Los diferentes estilos de compromisos identificados son los siguientes:

- **Falta de compromiso:** no hay interés ni compromiso con el otro ni con la tarea del grupo.

- **Compromiso carente de sentimientos:** hay cierto nivel de interés y/o compromiso con el otro, pero éste es de naturaleza intelectual.

- **Compromiso narcisista:** hay interés por los otros, pero sólo hasta el punto en que sus comportamientos reflejan al propio.

- **Compromiso empático:** hay intereses y/o compromiso con el otro para beneficio de los demás.

- **Compromiso extremo:** el interés y/o compromiso con el otro es excesivo.

- **Compromiso simbiótico:** nivel de interés y/o compromiso patológico; se observa en relaciones muy perturbadas, en grupos con una notoria dificultad para diferenciarse unos con otros.

El compromiso empático es el más saludable. Conforme los grupos se alejan, en una u otra dirección del compromiso empático, su funcionalidad en esta área se hace menos efectiva.

8. Control del comportamiento

Es el patrón que adopta un grupo para controlar su comportamiento en tres áreas: situaciones peligrosas; situaciones responsables de expresar y satisfacer las necesidades e impulsos psico-biológicos y situaciones que involucran un comportamiento interpersonal socializante tanto dentro del grupo como con personas ajenas a éste.

Son cuatro los estilos de control del comportamiento basados en las variaciones a partir del estándar y de sus márgenes de flexibilidad:

- **Control rígido:** los estándares son estrechos y específicos de la cultura, y la posibilidad de negociación o variación según las situaciones es muy reducida.

- **Control flexible:** los estándares son razonables y existe la posibilidad de hacer negociaciones y modificaciones dentro del contexto.

- **Control "sin control" (dejar hacer, dejar pasar):** no existen estándares en sus extremos y se permite una total libertad de importar el contexto.

- **Control caótico:** los cambios son impredecibles y al azar, de tal manera que los miembros del grupo no saben que estándares aplicar en un momento dado, o que tanta posibilidad de negociación existe.

El control flexible del comportamiento es el más efectivo, y el caótico, el menos. De acuerdo con varios autores citados con anterioridad en el pensamiento circular; algunas características que se convierten en parámetros para evaluar la salud de un grupo son:

9. La rigidez

Cuando el maestro establece una única manera de llevar a cabo el curso, sin atender a múltiples condiciones que hacen a su grupo único y diferente a los demás, será fácil presa de actitudes estereotipadas y rígidas, lo que limita el movimiento natural de las interacciones entre éste y los diferentes miembros de su grupo. Así como no hay dos personas iguales, de la misma manera no existen dos grupos únicos. Lo sano o funcional sería que el maestro reconozca que él mismo y su grupo son un proceso en el que todos evolucionan y equilibre la madurez y momento de sus estudiantes para establecer condiciones y estrategias que permitan una mejor dinámica grupal y un mejor diálogo entre sus miembros.

10. La diferenciación

Se entiende por diferenciación al proceso por el cual un miembro de un sistema humano se reconoce como único, diferente a los demás miembros; valioso por ser como es y con la capacidad para tomar sus propias decisiones que le conduzcan a una vida independiente e interdependiente de los demás. Este proceso de diferenciación es precisamente lo opuesto a la simbiosis o a los sistemas llamados no diferenciados, enredados o fusionados. No debe confundirse la diferenciación con el apartamiento emocional, pues éste es en realidad una falta de diferenciación disfrazada.

Durante la adolescencia, es normal que el joven busque su diferenciación y trate de construirla en ocasiones a través de un rechazo a la autoridad. Aquí es importante hablar de la esquismogénesis, la que se define como un proceso de diferenciación en las normas de comportamiento individual resultante de la interacción acumulativa entre individuos. Estos procesos se desarrollan por reacción mutua, exponencialmente.

Estrategias sistémicas

Externalización del problema

Esta técnica consiste en "sacar" el problema de la dinámica de víctimas y culpables para generar un ambiente más tranquilo y cooperativo entre los miembros de un grupo. Cuando los integrantes del grupo comprenden que el problema es el resultado de múltiples determinaciones en las que todos o varios han intervenido y que para enfrentarlo y resolverlo hay que sacarlo fuera de las personas, se encuentran entonces un ambiente de mayor tranquilidad y cooperación.

Logros aislados

Cuando un grupo o persona se encuentra deprimido y parece tener una visión negativa de lo que le rodea, esta técnica puede ser útil y consiste en enumerar los logros aislados que se hayan obtenido durante cierto periodo de tiempo. Así mismo favorece la motivación de un individuo o grupo de trabajo.

Reenmarcar la conducta: Connotación positiva

Es esta estrategia, una conducta aparentemente inadecuada dentro del sistema puede ser reenmarcada por el maestro como una conducta que "rescata y da valor" a otros miembros del sistema mediante el sacrificio del "chivo expiatorio". Es muy importante para el uso de esta estrategia la siguiente pregunta: ¿Para qué le sirve a este miembro del sistema o grupo presentar esta conducta aparentemente aberrante?, ¿Cuáles son las ganancias secundarias que obtiene a través de esta conducta? Si a un estudiante que ha sido etiquetado como inadaptado de pronto se le reenmarca como el más inteligente que prefiere sacrificarse con esa conducta para el bien del grupo o para proteger a unos compañeros, la aparente interpretación confunde al grupo, en particular al estudiante y suele producir un cambio.

El enfoque sistémico, lejos de atacar a un miembro de un grupo o de etiquetar a los diferentes miembros, ataca y pone el acento en el juego o danza grupal. Parara ello el reenmarcar una conducta siempre debe hacerse a partir de una connotación positiva. Es importante connotar positivamente todos los comportamientos dentro del grupo. La reenmarcación positiva es el núcleo de la prescripción paradójica.

Dialéctica de polaridades

Esta técnica se basa en el postulado homeostático que señala que un comportamiento, por más destructivo, insensato y aberrante que parezca, siempre es en cierto sentido una solución. A esta estrategia también se le llama paradójica, se reemplaza una conducta grupal por otra opuesta.

“La esencia de la polaridad es una interpretación que pasa de un polo a otro, no verdadera en sí misma, sino sólo en combinación con la otra, y que siempre sugiere otras posibilidades imprevistas, que nunca se definen por completo”. (8)

Cuestionamiento circular

Esta técnica se basa en la afirmación de Bateson de que “información es diferencia”. El lema es plantear preguntas que enfoquen una diferencia o definan una relación. Ejemplos de cuestionamiento circular serían: Pedirle a alguien que comente el liderazgo o la participación de los miembros del grupo; que catalogue a los miembros del grupo sobre la base de su compromiso con la tarea; que califique del uno al diez el manejo de las emociones de cada uno de los miembros del grupo. Se pueden utilizar **preguntas hipotéticas**: ¿Si no estuvieses en este grupo, en qué tipo de grupo te gustaría estar? Si no formarás parte del grupo, ¿Cómo sería la conducta general de tus compañeros? **Preguntas de antes y después**: ¿Qué problemas han resuelto como grupo a partir de la intervención del nuevo docente? **Referencias cruzadas de información**: ¿Qué opinan de la disciplina y conducta del docente? **Para bloquear comportamientos**: ¿Cuál sería el efecto en su persona si se quedasen sin padres?

Las ventajas de estas preguntas circulares son múltiples:

- Estas preguntas hacen que los grupos se pongan a pensar en vez de actuar de manera estereotipada. La persona que no habla también escucha atentamente
- Estas preguntas intervienen en las intensificaciones y disputas

(8) BATESON, Gregory. “The birth of a Double bind”, en Berger, M. (compiladores), “Beyond the Double Bind”, Nueva York: Brunener / Mazel, 1978, p. 60

- Parecen desencadenar más del tipo de pensamiento “diferente”, que es en esencia circular porque introduce la idea de vínculos formados por perspectivas cambiantes.
- Mueven a las personas a diferenciar
- Promueven el pensamiento crítico
- Pueden utilizarse para bloquear comportamientos con sólo señalarlos

La Neutralidad docente

Se entiende por neutralidad docente, a la capacidad para evitar alianzas rígidas con algunos miembros del grupo o sistema, de evitar juicios morales y de resistir toda trampa para “engancharse” en los juegos de poder del grupo. En este sentido, la eficacia del docente implica saberse mantener en un nivel distinto (metanivel) del resto del grupo o sistema. Los ingredientes para lograr esta neutralidad son varios:

6. Actitud tranquila, no reactiva sino proactiva.
7. El cuestionamiento circular porque coloca al docente en el metanivel.
8. Una fuerte autocrítica y retroalimentación por otros docentes.
9. El interés por cuestiones de campo y contexto para ver al grupo dentro de los diversos sistemas a los que pertenece

La implacable actitud hacia la resistencia del grupo. Esto se refiere a no dejarse llevar por aquellos elementos que traten de colocar a la tarea en un segundo lugar y no como el hilo conductor del trabajo grupal.

Escribir, leer y quemar

Consiste en buscar un lugar tranquilo y cómodo en donde se pueda poner por escrito, durante un periodo no mayor de una hora y media, todo lo positivo y lo negativo de una situación y/o relación. En días pares se deberá leer las notas del día anterior y después quemarlas.

Después de ocho días, se escribirán diferentes alternativas de solución y de enfrentar el futuro.

Haga algo diferente

Cuando una persona se queja sobre la conducta de otra, y "habiéndolo intentado todo" queda fijada a la misma acción reiterada, mientras la conducta perturbadora continúa, el mensaje será el siguiente: "Desde ahora, cuando usted sorprenda a su compañero de grupo o alumno realizando una conducta inadecuada, en lugar de hacer lo que debe, haga algo diferente, por más extraño, fantástico o disparatado que parezca. Lo más importante es que sea lo que fuere lo que se decida hacer, es necesario que sea algo diferente" (9).

(9) HALEY, Jay. Op. Cit. 1964, p.203

**ANEXO C
PLANEACION DIDÁCTICA**

DEPARTAMENTO ACADÉMICO	CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN	TODAS
ASIGNATURA	PENSAMIENTO CRÍTICO
SEMESTRE EN QUE SE IMPARTE	CUARTO
NOMBRE DEL DOCENTE	GLORIA ROMERO CARBAJAL
FECHA DE REALIZACIÓN	23 DE ENERO DEL 2003

HORAS TEORÍA	HORAS PRÁCTICA	HORAS K	TOTAL DE HORAS SEMANA	TOTAL DE HORAS SEMESTRE
3	2	0	5	45

OBJETIVO GENERAL

El estudiante desarrollará habilidades de pensamiento complejo, aplicando sus destrezas creativas y de desarrollo lógico a las distintas estrategias para la toma de decisiones y la solución de problemas en situaciones familiares y no familiares.

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
1	27/01	Encuadre	Técnica de detección de expectativas		

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
2	30/01	1.1. ¿Qué es pensar?	Reporte de lecturas Elaboración de mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos Ejercicios en clase Exposición	40% Reporte de lecturas, reporte de investigación, reporte de cuadros, mapas, etc; ejercicios en clase 60% examen	LIPMAN, M. <u>Pensamiento complejo y Educación.</u> Ediciones de la Torre, Madrid, España, 1998
3	03/02	1.1. ¿Qué es pensar?			FELDMAN. <u>Psicología.</u> Ed. Mc Graw Hill. Pp. 242-243
4	06/02				RATHS, L. <u>¿Cómo enseñar a pensar? pp 27-43</u>
5	10/02	1.2. Tipos y habilidades del pensamiento			

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
6	13/02	1.3. ¿Qué es el pensamiento crítico?			LOPEZ,M. <u>Pensamiento crítico y creatividad en el aula.</u> Ed. Trillas. Pp 51-53 LOPEZ,M. <u>Pensamiento crítico y creativo.</u> Ed. Trillas, pp15-19 LIPMAN, M. <u>Pensamiento complejo y Educación.</u> Ediciones de la Torre, Madrid, España, 1998 pp 174- 182
7	17/02	1.3. ¿Qué es el pensamiento crítico?			LOPEZ,M. <u>Pensamiento crítico y creatividad en el aula.</u> Ed. Trillas. Pp 51-53 LOPEZ,M. <u>Pensamiento crítico y creativo.</u> Ed. Trillas, pp15-19 LIPMAN, M. <u>Pensamiento complejo y Educación.</u> Ediciones de la Torre, Madrid, España, 1998 pp 174- 182

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
8	20/02	1.4. Características fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico			LOPEZ, M. <u>Pensamiento crítico y creatividad en el aula</u> . Ed. Trillas. Pp 51-53 LOPEZ, M. <u>Pensamiento crítico y creativo</u> . Ed. Trillas, pp15-19 LIPMAN, M. <u>Pensamiento complejo y Educación</u> . Ediciones de la Torre, Madrid, España, 1998 pp 174- 182
9	24/02	2.1. ¿Qué es el pensamiento creativo?			LIPMAN, M. <u>Pensamiento complejo y Educación</u> . Ediciones de la Torre, Madrid, España, 1998 pp 265-278
10	27/02	2.1. ¿Qué es el pensamiento creativo?			RODRÍGUEZ, M. <u>Manual de creatividad</u> . Trillas. Pp 21-28 RODRÍGUEZ, M. <u>Psicología de la creatividad</u> , Pax, México. Pp. 28-31
11	03/03	1er examen parcial (1.1. a 2.1.)			
12	06/03	Retroalimentación 2.2. Etapas del proceso creativo			

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
13	10/03	2.2. Etapas del proceso creativo	Reporte de lecturas Elaboración de mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos Ejercicios en clase Exposición	40% Reporte de lecturas, reporte de investigación, reporte de cuadros, mapas, etc; ejercicios en clase 60% examen	RODRÍGUEZ, M. <u>Manual de creatividad</u> . Trillas. Pp 39-46
14	13/03	2.3. Características de la producción creativa			Antología de la creatividad . Edit. UVM pp 14-15
15	17/03	2.4. Enlace entre pensamiento crítico y creativo			
16	20/03	3.1. Características de las personas creativas			RODRÍGUEZ, M. <u>Manual de creatividad</u> . Trillas. Pp 59-64
17	24/03	3.2. Bloqueos y facilitadores de la creatividad			RODRÍGUEZ, M. <u>Manual de creatividad</u> . Trillas. Pp 97-100 SCOTT, D. <u>Estrategias para la creatividad</u> . Paidós. pp 123-214
18	27/03	3.3. Estrategias y técnicas para desarrollar la creatividad			RODRÍGUEZ, M. <u>Psicología de la creatividad</u> . Pax, México. Pp. 96-101

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
19	31/03	3.3. Estrategias y técnicas para desarrollar la creatividad			RODRÍGUEZ, M. <u>Psicología de la creatividad</u> . Pax, México. Pp. 96-101
20	03/04	3.4. Semejanzas y diferencias entre creatividad y solución de problemas			Antología de la creatividad . Edit. UVM pp 75-76 RODRÍGUEZ, M. <u>Creatividad para resolver problemas</u> . Pax, México pp 20-27
21	07/04	2º examen parcial			
22	10/04	Retroalimentación			
23	21/04	3.4. Semejanzas y diferencias entre creatividad y solución de problemas			Antología de la creatividad . Edit. UVM pp 75-76 RODRÍGUEZ, M. <u>Creatividad para resolver problemas</u> . Pax, México pp 20-27
24	24/04	4.1. El pensamiento complejo			LIPMAN, M. <u>Pensamiento complejo y educación</u> . Ediciones la Torre, pp. 120-124; 149-150

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
25	28/04	4.2. El pensamiento y la formulación de juicios			LIPMAN, M. <u>Pensamiento complejo y educación.</u> Ediciones la Torre, pp. 120-124; 149-150; 112-115
26	01/05	NO HAY CLASES			RODRÍGUEZ, M. <u>Psicología de la creatividad.</u> Pax, México. Pp. 96-101
27	05/05	4.2. El pensamiento y la formulación de juicios			LIPMAN, M. <u>Pensamiento complejo y educación.</u> Ediciones la Torre, pp. 120-124; 149-150; 112-115 Lógica para inexpertos pp 69-77

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
28	08/05	4.3. Formulación de juicios críticos y juicios creativos			LIPMAN, M. <u>Pensamiento complejo y educación</u> . Ediciones la Torre, pp. 233-240
29	12/05	5.1. El paso entre la crítica y la propuesta creativa 5.2. Aplicación de la crítica y la creatividad en la identificación y solución de diversos problemas	Exposición de trabajos en el salón de clases		
30	15/05	NO HAY CLASE			
31	19/05	3º examen parcial			

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
32	22/05	Retroalimentación y cierre del curso			

Anexo D

Lineamientos para trabajo final de la materia de "Pensamiento Crítico" (valor 30 puntos)

Carátula: Con nombre (s) en computadora del o los integrantes, nombre del tema (problema) y fecha de entrega.

Primera Parte

- 1. Introducción.-** Al tema a desarrollar (breve, máximo una cuartilla).
- 2. Definir el problema.-** Redactar un problema detectado, relacionado con la carrera que se encuentran estudiando; justificando por qué lo consideran "problema" (pensamiento crítico y creativo)
- 3. Averiguar: causas, factores, condiciones.** Explicando cada una de ellas, así como los términos relacionados con el problema (conceptuar). Revisión bibliográfica, dos por persona (pensamiento crítico)
- 4. Imaginar soluciones posibles.-** Proponer cinco alternativas de posible solución al problema; en cada alternativa se deben explicar las ventajas y desventajas que tienen (cada una) (pensamiento creativo).
- 5. Seleccionar.-** Elegir la opción más adecuada (de las dadas en el punto anterior), justificando el porqué se considera que es la mejor o la más viable, que las restantes.
- 6. Implementar la solución.-** Cómo veo la situación con la alternativa que elijo (visión prospectiva), qué mejoras, que aspectos positivos se implementarían con mi elección.

7. **Conclusión.-** Relacionada con la pequeña investigación realizada (una cuartilla, no se acepta menos de esto).
8. **Bibliografía.-** Qué libros, revistas especializadas, periódicos, conferencias se utilizaron. Reportar: nombre del autor iniciando por los apellidos, nombre del libro, revista, etc., editorial, lugar y año de edición, página o capítulo consultado. Reportar en este orden.
9. **Anexos.-** Incluir en el trabajo copias fotostáticas de las páginas consultadas, acompañadas de una ficha de resumen de las mismas copias, estas fichas pueden realizarse en computadora.

Segunda Parte

10. **Metacognición.-** Explicar cómo se dan los tres momentos del proceso creativo (estructura, desestructura y reestructura); qué características del producto creativo tienen la elección elegida (explicarlas); así como explicar qué tipo de problema se está abordando.

Generalidades

Trabajo realizado en computadora

Letra que oscile entre el número 10 ó 12 (no más grande ni más chica)

Tipo de letra, de preferencia arial o times new roman (que no sea letra adornada)

Entregar engrapado o engargolado (no se aceptan hojas sueltas)

Sin faltas de ortografía (cada 10 faltas de ortografía es un punto menos).

Nota: No se aceptan trabajos después de la fecha estipulada.

ANEXO E
DATOS DE IDENTIFICACIÓN

ASIGNATURA
Pensamiento Crítico

NOMBRE DE LA PRÁCTICA
Tópicos fútiles

NO. PRÁCTICA	UNIDAD TEMÁTICA	DURACIÓN	ESCENARIO
1	1.1 ¿Qué es pensar? 1.2 Tipos y habilidades del pensamiento	20 a 30 minutos	Salón de clase

OBJETIVO
Desarrolla la comunicación imaginativa, permite a los participantes explorar su capacidad verbal imaginativa

FECHA DE ELABORACIÓN	ELABORADO POR:	Vo.Bo.
Marzo del 2003	Lic. Gloria Romero Carbajal	

RECURSOS Y MEDIOS

MATERIALES	EQUIPO	HERRAMIENTAS
Un salón amplio e iluminado	-----	-----

PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO

1. Se forman los equipos y se solicita que los participantes escojan alguna de las cosas u objetos que les rodean y que estén al alcance de la vista.
2. Se pide conciben una historia a manera de cuento, con ese objeto como protagonista de una aventura.
3. Se nombra en cada grupo un secretario de tiempo y se les da cinco minutos por persona (ni uno más ni uno menos) para que narren cada uno de los miembros del equipo su historia.
4. Al terminar en los equipos se escoge la mejor narración para mostrar a los demás equipos y de estas últimas se escoge por todo el grupo la que más guste.
5. Se analiza el grado de dificultad de la tarea del grupo así como individual y se trata de llegar a conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO, Alejandro. "Aprender Jugando 2". Editorial Limusa.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

ASIGNATURA

Pensamiento Crítico

NOMBRE DE LA PRÁCTICA

Mi Barrio

NO. PRÁCTICA	UNIDAD TEMÁTICA	DURACIÓN	ESCENARIO
2	1.3 ¿Qué es el pensamiento crítico? 1.4 Características fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico	1 hora	Salón de clase

OBJETIVO

Desarrolla el pensamiento crítico y permite la comparación y análisis de situaciones significativas para el alumno.

FECHA DE ELABORACIÓN	ELABORADO POR:	Vo.Bo.
Mayo del 2003	Lic. Gloria Romero Carbajal	

RECURSOS Y MEDIOS

MATERIALES	EQUIPO	HERRAMIENTAS
Un salón amplio e iluminado	-----	Papel y lápices -----

PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO

1. Se les solicita anoten las preguntas que a continuación se señalan.
2. Posteriormente se comentarán en grupos de cuatro personas
3. En la tercera parte se comentarán frente a todo el grupo.
4. Se sacarán conclusiones con base en el pensamiento crítico.

Preguntas:

- Resume lo que sepas sobre tu barrio (por ejemplo su tamaño, situación e historia)
- ¿Qué es lo que aún no sabes sobre tu barrio que te gustaría saber? Enumera esas cosas en forma de pregunta
- Escoge la pregunta del punto anterior que consideres más interesante. Intenta proponer algunas respuestas posibles a dicha pregunta.
- ¿Cómo puedes saber si alguna de las posibilidades del punto anterior es correcta? Por ejemplo, ¿Cuáles son los sitios en los que puedes encontrar información sobre tu barrio? ¿Hay alguien que puede proporcionarte esa información? ¿Hay algún tipo de observaciones o de experimentos que puedas hacer?
- Continúa hasta averiguar la respuesta a tu pregunta.

BIBLIOGRAFÍA

Sternberg, Robert y Spear-Swerling, Louise. "Enseñar a pensar". Aula XXI. Santillana

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

ASIGNATURA

Pensamiento Crítico

NOMBRE DE LA PRÁCTICA

Cuento en cascada

NO. PRÁCTICA	UNIDAD TEMÁTICA	DURACIÓN	ESCENARIO
3	2.1 ¿Qué es el pensamiento creativo? 2.2 Etapas del proceso creativo	90 a 120 minutos	Salón de clase

OBJETIVO

El estudiante logrará un acercamiento y cohesión con su grupo a través del desarrollo de la capacidad creativa, le ayudará a verbalizar imaginativamente la fantasía como vehículo de expansión potencial personal.

FECHA DE ELABORACIÓN	ELABORADO POR:	Vo.Bo.
Marzo del 2003	Lic. Gloria Romero Carbajal	

RECURSOS Y MEDIOS

MATERIALES	EQUIPO	HERRAMIENTAS
Pizarrón de tinta fugaz,		

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

ASIGNATURA

Pensamiento Crítico

NOMBRE DE LA PRÁCTICA

La Lotería

NO. PRÁCTICA	UNIDAD TEMÁTICA	DURACIÓN	ESCENARIO
4	2.3 Características de la producción creativa 2.4 Enlace entre pensamiento crítico y creativo	30 minutos	Salón de clase

OBJETIVO

El estudiante aplicará las características de la producción creativa y las combinará con el pensamiento crítico

FECHA DE ELABORACIÓN	ELABORADO POR:	Vo.Bo.
mayo del 2003	Lic. Gloria Romero Carbajal	

RECURSOS Y MEDIOS

MATERIALES	EQUIPO	HERRAMIENTAS
Pizarrón de tinta fugaz, marcadores y el salón de clases	-----	-----

PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO

En grupos de cinco personas se les pide que comenten y analicen la siguiente situación: Acaban de ganarse la suma de 80 millones de pesos en el Melate. Cada uno deberá comentar a sus compañeros lo que haría en tal situación, con que ventajas y riesgos se enfrentarían y qué haría cada uno para protegerse de los riesgos y obtener la mejor ganancia de su situación.

BIBLIOGRAFÍA

Rodríguez Estrada, Mauro. "Manual de creatividad". Edit. Trillas.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

ASIGNATURA

Pensamiento Crítico

NOMBRE DE LA PRÁCTICA

Asociación de imágenes

NO. PRÁCTICA	UNIDAD TEMÁTICA	DURACIÓN	ESCENARIO
5	3.1 Características de las personas creativas 3.2 Bloqueos y facilitadores de la creatividad	1 hora	Salón de clase

OBJETIVO

El estudiante aplicará las características de las personas creativas para desarrollar su creatividad a través de una aplicación de la tormenta de ideas

FECHA DE ELABORACIÓN	ELABORADO POR:	Vo.Bo.
mayo del 2003	Lic. Gloria Romero Carbajal	

RECURSOS Y MEDIOS

MATERIALES	EQUIPO	HERRAMIENTAS
Pizarrón de tinta fugaz, hojas blancas, lápices de colores, marcadores y el salón de clases	-----	-----

PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO

Después de explicar el concepto de mapa mental y del uso que han hecho de éste grandes genios y posteriormente, después de anotar un ejemplo en el pizarrón del pensamiento radial. Se pedirá al grupo que por medio de la libre asociación de ideas y utilizando hojas blancas y colores, dibujen de manera individual un mapa mental sobre el concepto de "creatividad"

BIBLIOGRAFÍA

Buzan, Tony. "El libro de los mapas mentales". Como utilizar al máximo las capacidades de la mente. Edit. Urano

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

ASIGNATURA

Pensamiento Crítico

NOMBRE DE LA PRÁCTICA

Creatividad y música

NO. PRÁCTICA	UNIDAD TEMÁTICA	DURACIÓN	ESCENARIO
6	3.3 Estrategias y técnicas para desarrollar la creatividad 3.4 Semejanzas y diferencias entre creatividad y solución de problemas	1 hora	Salón de clase

OBJETIVO

El estudiante aplicará las técnicas de desarrollo creativo en un caso específico.

FECHA DE ELABORACIÓN	ELABORADO POR:	Vo.Bo.
mayo del 2003	Lic. Gloria Romero Carbajal	

RECURSOS Y MEDIOS

MATERIALES	EQUIPO	HERRAMIENTAS
Pizarrón de tinta fugaz, hojas blancas, lápices, marcadores y el salón de clases	Grabadora y música barroca -----	-----

PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO

El maestro explicará la relación entre creatividad y las maneras de pensamiento (kinético, visual y auditivo) posteriormente señalará que cada alumno se debe relajar e imaginar libremente lo que la música le sugiera. Observará cada detalle y le pondrá imagen, una escena y tratará de observar su sentir y el de las imágenes que surjan durante el estímulo que le produce la música. Posteriormente el maestro inducirá a través de un breve trance un ejercicio de relajamiento para todo el grupo y les dará la orden de escuchar la música con atención y dejar fluir libremente la imaginación y su capacidad de observación.

Posteriormente, una vez que concluya la música escuchará los comentarios de sus alumnos con base en la experiencia que sintieron, escucharon y vieron.

BIBLIOGRAFÍA

Ostrander Sheila y Schroeder, Lynn. Super aprendizaje 2000. Editorial Grijalbo.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

ASIGNATURA

Pensamiento Crítico

NOMBRE DE LA PRÁCTICA

Prueba de consecuencias

NO. PRÁCTICA	UNIDAD TEMÁTICA	DURACIÓN	ESCENARIO
7	4.1 El pensamiento complejo 4.2 El pensamiento y la formulación de juicios	1 hora	Salón de clase

OBJETIVO

El estudiante aplicará las técnicas de pensamiento complejo en un caso específico.

FECHA DE ELABORACIÓN	ELABORADO POR:	Vo.Bo.
mayo del 2003	Lic. Gloria Romero Carbajal	

RECURSOS Y MEDIOS

MATERIALES	EQUIPO	HERRAMIENTAS
Pizarrón de tinta fugaz, hojas blancas, lápices, marcadores y el salón de clases	-----	-----

PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO

Escribe todas las consecuencias que puedas imaginar para:

Si todos los estados ubicados al sur del Distrito Federal repentinamente se tornaran áridos y desérticos.

Compara tus respuestas con los de otros compañeros del grupo.

BIBLIOGRAFÍA

Rodríguez Estrada, Mauro. "Manual de creatividad". Edit. Trillas.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

ASIGNATURA

Pensamiento Crítico

NOMBRE DE LA PRÁCTICA

Creatividad y solución de problemas

NO. PRÁCTICA	UNIDAD TEMÁTICA	DURACIÓN	ESCENARIO
8	4.3 Formulación de juicios críticos y juicios creativos 4.4 El paso entre la crítica y la propuesta creativa 4.5 Aplicación de la crítica y la creatividad en la identificación y solución de diversos problemas	1:30 horas	Salón de clase

OBJETIVO

El estudiante aplicará las técnicas de análisis y solución de problemas y lo aprendido en el curso en la presente dinámica.

FECHA DE ELABORACIÓN	ELABORADO POR:	Vo.Bo.
mayo del 2003	Lic. Gloria Romero Carbajal	

RECURSOS Y MEDIOS

MATERIALES	EQUIPO	HERRAMIENTAS
Pizarrón de tinta fugaz, hojas blancas, lápices, colores, marcadores y el salón de clases	Grabadora y música barroca -----	-----

PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO

El maestro explicará la relación entre creatividad y solución de problemas. A continuación dará las siguientes instrucciones:

1. Realice un mapa mental de cada uno de los siguientes problemas relacionados con las áreas que a continuación se detallan: (el maestro dejará música barroca como fondo mientras los estudiantes realizan sus mapas mentales)
 - El trabajo y/o estudio
 - La familia
 - La economía
 - El tiempo libre
 - El transporte
2. Divida al grupo en pequeños grupos de 3 o cuatro personas.
3. Que cada participante enriquezca su mapa mental desde la perspectiva y óptica de otras personas. Anote todas las soluciones y explicaciones que puedan proporcionarle el pequeño grupo.
4. Compare este punto con el análisis y solución de problemas y el diagrama de causa – efecto.

5. Comenten sus experiencias de manera aleatoria al resto del grupo.

BIBLIOGRAFÍA

Ostrander Sheila y Schroeder, Lynn. Super aprendizaje 2000. Editorial Grijalbo.

Buzan, Tony. "El libro de los mapas mentales". Como utilizar al máximo las capacidades de la mente. Edit. Urano

Rodríguez Estrada, Mauro. "Manual de creatividad". Edit. Trillas.



**ANEXO F
PLANEACIÓN DIDÁCTICA**

DEPARTAMENTO ACADÉMICO	CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN	TECNO CIENCIAS ECONÓMICO SOCIALES
ASIGNATURA	BASES TEORICO METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN
SEMESTRE EN QUE SE IMPARTE	CUARTO SEMESTRE
NOMBRE DEL DOCENTE	ACADEMIA DE DOCENTES DE BASES TEÓRICO METODOLÓGICAS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
FECHA DE REALIZACIÓN	25 DE ENERO DEL 2003

HORAS TEORÍA	HORAS PRÁCTICA	HORAS K	TOTAL DE HORAS SEMANA	TOTAL DE HORAS SEMESTRE
3	0		3	45

OBJETIVO GENERAL

El estudiante conocerá los fundamentos teórico metodológicos de la investigación científica a fin de comprender la importancia que tiene la investigación científica en el desarrollo de su formación profesional.

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
1		<p>Introducción General al curso</p> <p>4. Fundamentos filosóficos del discurso científico</p> <p>4.1. La Filosofía de la ciencia como meta ciencia</p> <p>¿Qué es la ciencia?</p>	<p>Preguntas dirigidas para evaluación diagnóstica del conocimiento grupal</p> <p>Lectura Comentada</p> <p>Expositiva</p> <p>Corrillos</p>	<p>En estas sesiones se realizará una familiarización con el grupo. El encuadre en cuanto a la forma de trabajo y se deja la primera bibliografía para consultar</p>	<p>BASICAS</p>

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
2	30/01/03	¿Qué es la ciencia? (Continuación)	Investigación Bibliográfica Investigación por Internet Lectura Comentada Expositiva Corrillos	Reporte de lectura Participación en clase	
3	03/02/03	4.1.1. <i>El arte y el conocimiento científico</i> 4.2. Ciencias explicativas vs ciencias comprensivas	Investigación Bibliográfica Investigación por Internet Expositiva Elaboración de mapas conceptuales Corrillos	Reporte de lectura Participación en clase	COMPLEMENTARIAS
4	06/02/03	4.2.1. La tradición aristotélica 4.2.2. La tradición galileana	Investigación Bibliográfica Investigación por Internet Expositiva Corrillos	Reporte de lectura Participación en clase	
5	10/02/03	La tradición galileana (Continuación) 4.2.3. La hermenéutica en la ciencia	Investigación Bibliográfica Investigación por Internet Expositiva Elaboración de mapas conceptuales Corrillos	Reporte de lectura Participación en clase	
6	13/02/03	4.3. El problema de la observación 4.3.1. El lenguaje y la observación	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	Reporte de lectura Participación en clase	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
7	17/02/03	<p>El lenguaje y la observación (Continuación)</p> <p>1.3.2. Términos teóricos y términos observacionales</p>	<p>Investigación bibliográfica</p> <p>Exposición de la investigación</p> <p>Trabajo en corrillos</p> <p>Síntesis en plenarios</p> <p>Comparación de los diversos textos seleccionados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
8	20/02/03	<p>4.4. Crítica al método científico</p> <p>4.4.1. El método positivista</p>	<p>Investigación bibliográfica</p> <p>Exposición de la investigación</p> <p>Trabajo en corrillos</p> <p>Síntesis en plenarios</p> <p>Comparación de los diversos textos seleccionados</p> <p>Ejercicio de observación con enfoque interdisciplinario</p>	<p>Se evaluará sobre la base de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	
9	24/02/03	<p>El Método Positivista (continuación)</p> <p>4.4.2. ¿Por qué no puede haber un método único en la ciencia?</p>	<p>Investigación bibliográfica</p> <p>Exposición de la investigación</p> <p>Trabajo en corrillos</p> <p>Síntesis en plenarios</p> <p>Comparación de los diversos textos seleccionados</p>	<p>Se evaluará sobre la base de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
10	27/02/03	<p>¿Por qué no puede haber un método único en la ciencia? (continuación)</p> <p>2. La filosofía de la ciencia postpositivista (introducción al positivismo)</p>	<p>Investigación bibliográfica</p> <p>Exposición de la investigación</p> <p>Trabajo en corrillos</p> <p>Síntesis en plenarios</p> <p>Comparación de los diversos textos seleccionados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	
11	3/03/03	Primera evaluación parcial	<p>Participación en clase</p> <p>Presentación del avance de las investigaciones y</p> <p>Examen por escrito</p>	<p>30%</p> <p>60%</p>	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
12	6/03/03	2.1. El círculo de Viena 2.1.1. El fisicalismo y la antimetafísica	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	
13	10/03/03	El fisicalismo y la antimetafísica (continuación) 2.1.2. Lógica simbólica en la concepción semántica del lenguaje	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
14	13/03/03	2.2. Karl Popper: criticismo, conjeturas y refutaciones 2.2.1. Crítica al inductivismo	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	
15	17/03/03	Crítica al inductivismo (continuación) 2.2.2. El método hipotético deductivo	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
16	20/03/03	<p>2.3. Thomas Kuhn: paradigmas, revoluciones científicas e inconmensurabilidad</p> <p>2.3.1. Solución de enigmas en la ciencia normal</p>	<p>Investigación bibliográfica</p> <p>Exposición de la investigación</p> <p>Trabajo en corrillos</p> <p>Síntesis en plenarios</p> <p>Comparación de los diversos textos seleccionados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	
17	24/03/03	<p>Solución de enigmas en la ciencia normal (continuación)</p> <p>2.3.2. Conocimiento extraordinario y revolución científica</p>	<p>Investigación bibliográfica</p> <p>Exposición de la investigación</p> <p>Trabajo en corrillos</p> <p>Síntesis en plenarios</p> <p>Comparación de los diversos textos seleccionados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
18	27/03/03	2.3.3. Traducción e interpretación 2.4. El anarquismo en la producción científica	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	
19	31/03/03	El anarquismo en la producción científica (continuación) 2.5. Larry Laudan, las tradiciones de investigación	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
20	3/04/03	2.5.1. Tradición y progreso científico	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	
21	7/04/03	Segunda evaluación parcial	Participación en clase Examen por escrito	40% 60%	
22	10/04/03	3. Interdiscursividad y ciencia contemporánea 3.1. Hermenéutica y validación científica	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
23	21/04/03	3.1.1. Juicios textuales y prejuicios contextuales	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	
24	24/04/03	Juicios textuales y prejuicios contextuales (continuación)	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
25	28/04/03	3.1.2. Fusión de horizontes	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	
26	05/05/03	Fusión de horizontes (continuación)	Participación en clase Presentación del avance de las investigaciones Examen por escrito	30% 60%	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
27	8/05/03	3.2. Ontología de la Investigación	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	Se evaluará sobre la base de los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
28	12/05/03	Ontología de la Investigación (Continuación) 3.2.1. La angustia y el destino del investigador	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	
29	15/05/03	La angustia y el destino del investigador (Continuación) 3.2.2. El anonadamiento	Investigación bibliográfica Exposición de la investigación Trabajo en corrillos Síntesis en plenarios Comparación de los diversos textos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la bibliografía o investigación realizada por internet • Participación en la exposición y en la comparación de las investigaciones 	

No. DE SESIÓN	FECHA	UNIDAD Y TEMA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
30	19/05/03 22/05/03	Tercera evaluación parcial, Retroalimentación y cierre del curso.	1. Evaluación por escrito de los principales temas vistos durante el curso	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en clase 40% • Examen escrito 60% 	

GLOSARIO

Actitud Creativa: estado anímico—espiritual y neurológico de disposición, más o menos permanente en el que se encuentra el individuo, que surge de la experiencia y que va a influir sobre las reacciones del individuo creativo frente a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona.

Aislamiento: En el aislamiento además de la disociación, se da un distanciamiento de la conducta ligada a uno de los objetos parciales, como forma de impedir la reaparición o confluencia del objeto parcial reprimido o negado.

Alianzas: son uniones y acuerdos que realizan dos o más miembros de un sistema para llevar a cabo una función importante para el mismo sistema. La diferencia con las coaliciones radica en que estas agrupaciones tienen como función primordial el logro de una mejor funcionalidad sistémica.

Androginia: personas que expresan tanto aspectos masculinos como femeninos. Tienden a ser tanto independientes como compasivos, gentiles y confiados. Los individuos andróginos son los que presentan un alto grado de rasos masculinos y femeninos, y los individuos no diferenciados son los que muestran un grado bajo de ambos rasgos.

Área de tareas básicas: Se refiere a los aspectos instrumentales que tienen que ver con el suministro de los instrumentos necesarios para lograr la funcionalidad adecuada de un sistema.

Área de tareas de desarrollo: Abarca todos aquellos asuntos del grupo que surgen como resultado del desarrollo de los miembros en el tiempo.

Área de tareas de riesgo: Comprende el manejo de la crisis que surgen como resultado de enfermedades, accidentes, cambios de trabajo, cambios de grupo, pérdidas económicas como ejemplos.

Aserción negativa: Técnica asertiva en la cual se aprende a reaccionar de forma positiva ante los propios errores, aceptándolos exactamente por lo que son, es decir, errores. La interrogación negativa: Es reaccionar ante la crítica por lo que es, es decir, crítica. Sin trastornar, sin defender o agredir ni manipular.

Asertividad: es la capacidad verbal y la actitud para resolver problemas afirmando nuestros sentimientos, pensamientos y expectativas con los demás de acuerdo con los derechos básicos de respeto por uno mismo.

Banco de niebla: Dentro de las técnicas y estrategias asertivas, como su nombre lo indica consiste en no ofrecer resistencia, no contraatacar, no rechazar ni defenderse. Implica convenir con la verdad, con la posibilidad o con el principio.

Barreras aprendidas: se refieren a los convencionalismos relacionados con los usos (fijación funcional), significados, posibilidades y tabúes.

Barreras culturales: son los valores que sostienen que la fantasía y lo novedoso es una pérdida de tiempo; que la creatividad es de niños pequeños y que debemos sujetarnos a las leyes de la lógica y de los conocimientos previamente establecidos social y culturalmente como paradigma.

Barrera emocional: inhibición y miedo frente al rechazo por presentar algo que resulte tonto o equivocado; se refiere al miedo a cometer errores, a la incapacidad para tolerar y hacer frente a la ambigüedad y crítica.

Barreras perceptivas: son los hábitos que conducen a una falla para la identificación de elementos importantes de un problema; por sólo concentrarnos

en ciertos elementos de una realidad, discriminando a otros no menos importantes o valiosos.

Bufón grupal: Se define al bufón como a aquel miembro de un grupo que, para liberar la presión y estrés grupal recurre al sarcasmo, burla o chiste. Bien manejado puede ser un elemento a través del cual el grupo descarga su presión. Mal manejado puede convertirse en un obstáculo para la realización de la tarea.

Buzz session o phillips 66: Esta técnica fue desarrollada por un profesor de lengua, Donald J. Phillips. Puede describirse como una sesión de tormenta de ideas en masa. Puede utilizarse después de una conferencia, discusión, película o excursión. El auditorio se divide en tantos grupos de seis participantes como sea necesario para que todos participen. Se elige un presidente en cada grupo. Es importante que dicho presidente conozca la técnica de este tipo de sesiones. Cada grupo trabaja por su cuenta con la tarea asignada. El tiempo se fija de antemano y suele ser de seis a diez minutos. A una señal del organizador todos los grupos dejan de generar ideas y pasan a la fase de evaluación, seleccionando aquellas ideas que parecen tener más mérito. En la conclusión de la fase de evaluación de la sesión, los presidentes de cada grupo presentan las ideas seleccionadas por su grupo. El coordinador u observador de cada grupo presenta los resultados sin comentarios. El presidente de la sesión resume el consenso general a partir de los informes de los grupos.

Camino evidente: aquel que dentro de un pensamiento racional se adecua a la lógica.

Capacidad de compromiso afectivo: Se refiere al grado en el que un grupo se interesa por y valora las actividades particulares e intereses de cada uno de sus integrantes. Determina el nivel de interés demostrado por el grupo, así como la forma de expresarlo y su preocupación por sus miembros.

Centralidad: consiste en asumir una actitud, rol o acción que se convierte en el eje a partir del cual la mayor parte del sistema gira.

Círculos de calidad: estrategia de trabajo en equipo en donde a los miembros de una misma área de trabajo se les capacita para analizar y resolver en grupo los problemas de operación de su propia área laboral.

Coaliciones: son uniones y acuerdos de dos o más miembros de un sistema (escolar, familiar, laboral) para competir por el ejercicio de poder o para preservar alguna situación disfuncional que de algún modo afecta al sistema.

Conciencia real: de un grupo, es el conocimiento y actitudes o conductas aprendidas y que pueden llevar a la práctica en un momento dado.

Conciencia posible: de un grupo; es el avance en el que un grupo puede ser conducido y puede obtener a partir de sus posibilidades y condiciones a través de un proceso de enseñanza - aprendizaje

Conflicto grupal: Es el resultado de desacuerdos que tienen los integrantes de un grupo sobre cuestiones substanciales, tales como: estructura, políticas, prácticas escolares y diferencias más emocionales, que las que surgen entre seres interdependientes

Conversión: O también llamada somatización, sucede cuando uno de los términos del conflicto (objeto parcial) se fija, como conducta en el área del cuerpo, en forma de un síntoma o de una manifestación orgánica.

Creatividad: originalidad; proceso de contribución a las ideas originales, puntos de vista diferentes, respuestas imaginativas y nuevas formas de enfocar y solucionar los problemas; se descubre algo nuevo, se vuelve a significar lo previamente descubierto o se reorganizan los conocimientos existentes. Ve o crea

relaciones tanto con la operación de procesos conscientes como subconscientes. Cuando se encuentran presentes dos o más ideas, una persona puede percibir las relacionadas de varias formas, cuando se conoce cualquier tema y una relación respecto a él, la mente puede generar por sí misma otro tema relacionado de la misma manera.

Creatividad emergente: Desarrollo de principios o supuestos totalmente nuevos, alrededor de los cuales emergen y se construyen nuevas escuelas de arte, literarias, musicales, científicas, entre otras.

Creatividad expresiva: Es la expresión independiente, donde lo más importante es el proceso de crear

Creatividad inventiva: Aquí interviene el ingenio de exploradores, inventores, descubridores del uso de materiales, métodos, medios y técnicas.

Creatividad innovadora: Perfeccionamiento a través de modificaciones que implican conocimientos conceptuales.

Creatividad productiva: Son los productos artísticos o científicos en donde existe una tendencia a limitar y controlar la actividad libre y a desarrollar técnicas para la fabricación de productos acabados.

Circularidad: la cosa o realidad se encuentra implicada en el sujeto que la observa, pues es él quien la construye. Es decir, el sujeto construye lo que observa, pero a la vez él está sujeto a la cosa, puesto que lo observado es su propia construcción, o sea observa lo que construye.

Chivo expiatorio: Miembro de un sistema disfuncional que expresa la disfuncionalidad o patología del grupo al asumir la culpa y la responsabilidad por los conflictos. En los grupos disfuncionales sus integrantes no ven a los conflictos

como el resultado de múltiples determinaciones, sino que su visión se estrecha, ven de manera unilateral y consideran que los conflictos se resuelven "sacrificando" a uno de sus miembros.

Compromisos viables: Técnica asertiva que consiste en aprender a ceder y negociar, siempre y cuando lo negociable no ponga en juego el respeto que se siente por sí mismo. En este caso es asumir la responsabilidad de las propias decisiones siempre y cuando dichas decisiones no generen un malestar por fallarse a sí mismo.

Constructivismo: el constructivismo moderno, encabezado por H. Von Foerster y E. Von Glasersfeld (Watzlawick y Krieg, 1994) habla de construcción en vez de descubrimiento de la realidad. De este modo una realidad es construida por un observador implicado en la percepción.

Cuestionamiento circular: Estrategia sistémica que se consiste en plantear preguntas que enfoquen una diferencia o definan una relación. Ejemplos de cuestionamiento circular serían: Pedirle a alguien que comente el liderazgo o la participación de los miembros del grupo; que catalogue a los miembros del grupo sobre la base de su compromiso con la tarea; que califique del uno al diez el manejo de las emociones de cada uno de los miembros del grupo. Se pueden utilizar preguntas hipotéticas: ¿Si no estuvieses en este grupo, en qué tipo de grupo te gustaría estar? Si no formarás parte del grupo, ¿Cómo sería la conducta general de tus compañeros? Preguntas de antes y después: ¿Qué problemas han resuelto como grupo a partir de la intervención del nuevo docente? Referencias cruzadas de información: ¿Qué opinan de la disciplina y conducta del docente? Para bloquear comportamientos: ¿Cuál sería el efecto en su persona si se quedasen sin padres?

Diagrama de Pareto: Estrategia estadística, frecuentemente utilizada por los círculos de calidad para determinar las principales causas que originan un problema.

Dialéctica de polaridades: Estrategia sistémica basada en el postulado homeostático que señala que un comportamiento, por más destructivo, insensato y aberrante que parezca, siempre es en cierto sentido una solución.

Didáctica Crítica: Discurso didáctico que promueve la participación activa de los estudiantes, el valor de la diversidad y que se opone por completo a la didáctica en donde el líder ejerce el autoritarismo.

Dilación: Táctica que consiste esencialmente en demorar la acción. Le resta importancia a la situación, al menos temporalmente y retoma el conflicto cuando sus efectos han disminuido o incrementado.

Disco rayado: Técnica asertiva que consiste en repetir una y otra vez lo que se quiere, sin enojarse, irritarse ni levantar la voz. El objetivo de esta técnica es aprender a conseguir los objetivos gracias a la persistencia.

Desplazamiento: En el desplazamiento, las características de un objeto o la proyección efectuada sobre él se propagan o difunden a otros objetos o partes de la realidad externa, asociados de alguna manera al primero. Un ejemplo claro de desplazamiento son las fobias, en las cuales la evitación de un objeto es transferida a otro, con la ventaja de que se puede mantener la relación con el objeto primitivo. En el desplazamiento ocurre una progresión o contaminación de los objetos, que se hacen así peligrosos o temidos.

Diagrama de causas–efecto o Ishikawa: Estrategia de trabajo en equipo enfocada al análisis y solución de problemas. Se utiliza con frecuencia en los círculos de calidad y en los equipos de trabajo para mejoras.

Discurso autoritario: Conjunto de ideas y creencias que fomentan y sustentan la autoridad incuestionable del maestro y el ejercicio de poder dentro del proceso educativo; así como la sumisión total de los participantes.

Disfuncional: o patología grupal es aquella situación que, lejos de favorecer el desarrollo sano y funcional de sus miembros, genera obstáculos para la realización de la tarea grupal y del desarrollo personal de cada uno o de la mayoría de sus integrantes.

Disfusión de la identidad: o confusión de papeles es un estado que se presenta cuando el adolescente no descubre o encuentra un papel adecuado y no desarrolla la ideología que debe acompañarlo.

Dispersión en el desarrollo de la identidad del adolescente: es un estatus en el que no se ha realizado ningún compromiso. Estas personas no han pasado por un periodo de auto examen.

Disposición creativa o set: es el estado de todo el sujeto, que hace posible un tipo específico de actividad o reacción, es lo que el individuo aporta a la situación. El set es algo temporal, circunstancial.

Dominio: Estrategia que implica el enfrentamiento entre personas con el propósito de resolver problemas mediante el uso del poder. Esta estrategia puede manifestarse en la fuerza física, en el manejo de premios o la imposición de castigos; todas ellas son tácticas que intentan resolver el conflicto con la condición de que, mientras gana el poderoso, todos los demás pierden y se someten.

Emergente grupal: aquella persona que en un momento determinado conoce más acerca de la tarea y que asume circunstancialmente el liderazgo del grupo.

También es emergente grupal, aquel integrante que expresa de manera directa el clima emocional del grupo.

Escalada simétrica: Proceso de competencia y lucha de poder con un alto rango de violencia entre dos miembros que deben ser pares dentro de un sistema.

Escucha activa: Habilidad para escuchar con atención a otro, enfocándose en el contenido del mensaje; en el metalenguaje, lenguaje no verbal, lenguaje verbal. Ayuda a las personas a obtener información que no lograría tener a través de otros medios, y sobre todo en un contexto original, con las expresiones emocionales, con el tono de voz y expresiones faciales con las que se expresa una idea.

En el proceso de escuchar es importante tener una persona a quien comunicar lo que pueda reflejar los sentimientos y que facilite el camino para tomar soluciones propias a través de un proceso de catarsis y catálisis.

Esquismogénesis: proceso de diferenciación en las normas de comportamiento individual resultante de la interacción acumulativa entre individuos.

Evasión: Es el comportamiento por el cual se tiende a eludir los conflictos y reprimir las reacciones emocionales que provocan. La posibilidad de escapar representa una forma de sobrevivir para algunas personas, pero también puede significar una incapacidad para enfrentar situaciones conflictivas, que a la larga produce insatisfacción y condiciona la conducta futura.

Exclusión en el desarrollo del adolescente: Alguien en este estatus ha hecho un compromiso sin pasar alguna vez por un periodo de toma de decisiones.

Facilitadora titular: Figura dentro del programa de círculos de calidad, que desempeña las funciones de capacitación de todos los miembros; orienta logística y metodológicamente el trabajo de los círculos, apoya y asiste a los líderes y reporta al comité coordinador acerca del desarrollo del programa.

Flexibilidad espontánea: cambio de las clases de información. Es espontánea porque se realiza sobre la base de la propia iniciativa del individuo creativo y no como respuesta a un determinado estímulo.

Flexibilidad para las transformaciones: se refiere a la disposición para ver las cosas de modo diferente, a redefinirlas y reinterpretarlas en función de un pensamiento divergente.

Formación reactiva: Se reprime toda la conducta ligada al objeto malo, pero no en forma estabilizada o fija, de tal manera que permanentemente existe el peligro de una reactivación del conflicto ambivalente.

Funcionalidad: Grado en el que un sistema (grupo, pareja, familia, empresa) asume y desempeña en mayor medida las diversas funciones, apoyos emocionales y tareas que los conduce a una salud biológica, psicológica y social como sistema.

Grupo: es toda formación social organizada, compuesta por un número casi siempre reducido de individuos estrechamente relacionados entre sí que cuenta con metas y necesidades comunes.

Identidad ideológica: Conjunto de creencias, actitudes e ideales del adolescente. Lo que el adolescente debe descubrir, es cuál será su papel o función como persona adulta.

Identidad ocupacional: Idea de lo que hará el adolescente en el plano profesional u ocupacional cuando sea adulto.

Identidad sexual: Concepto maduro del papel sexual, al igual que cierto entendimiento de la sexualidad del adolescente.

Iluminación: Dentro de los procesos creativos, es la manera súbita e inesperada de llegar a la o las soluciones, se da la vivencia de entender de modo súbito un conocimiento que surge de modo claro y coherente. Por lo general esta fase viene acompañada de sentimientos muy fuertes de gozo y éxito. Por lo que demanda una cierta dosis de estabilidad para soportar estos sentimientos tan fuertes, junto con un distanciamiento de esa visión para poder formularla y comunicarla de una manera clara.

Incubación: en el proceso creativo, es cuando el sujeto se encuentra en un tiempo de espera en el que busca inconscientemente alguna o algunas soluciones. Esta fase no es consciente. Aquí se planean en el inconsciente las experiencias y conocimientos acumulados, representa generalmente un tiempo de inquietud y frustración. El individuo debe desarrollar una amplia tolerancia a la frustración y ambigüedad frente a las presiones y tensiones de esta etapa.

Inhibición: Se trata de una impotencia o déficit (total o parcial) de una función o de un tipo de conducta. No hay síntomas. Sólo se presenta la ausencia de una función normal.

Inteligencias múltiples: La teoría de las inteligencias múltiples expande el concepto de inteligencias hacia múltiples capacidades. Aquí se considera que la inteligencia implica una habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en un grupo social específico. Esta capacidad permite abordar una situación y un camino adecuado en donde se persigue un objetivo. Se basa en los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas. Estas capacidades son universales en la especie humana. Cada inteligencia posee una operación nuclear identificable, o un conjunto de operaciones que se activa o se dispara a partir de ciertos tipos de información presentada de forma interna o externa. Por ejemplo, un núcleo de la inteligencia musical es la sensibilidad para entonar bien.

Una inteligencia también debe ser susceptible de codificarse en un sistema simbólico; es decir, en un sistema de significados, producto de la cultura; que pueda capturar y transmitir formas importantes de información. Como las inteligencias se basan en la biología de la especie humana y son valoradas de acuerdo al contexto social y cultural; para establecer la manera de identificar cada inteligencia el Dr. Gardner consultó diversas fuentes en torno al desarrollo normal y del desarrollo de individuos considerados superdotados; recabó información también acerca del deterioro de las capacidades cognitivas (lesiones cerebrales) y estudios de poblaciones excepcionales como de niños prodigio, sabios idiotas, autistas; datos del desarrollo de la cognición a través de las culturas; estudios psicométricos y estudios psicológicos de aprendizaje. Con base en estos estudios, las inteligencias que satisfacían todos o la mayoría de los criterios, fueron seleccionadas como inteligencias genuinas. Las diversas inteligencias detectadas por el Dr. Gardner son:

Inteligencia cinético – corporal: Es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo, o partes del mismo.

Inteligencia espacial: Consiste en la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo con dimensiones y para maniobrar y operar usando éste.

Inteligencia interpersonal: Capacidad para entender y relacionarse con las otras personas.

Inteligencia intrapersonal: Capacidad para conocerse, aceptarse y relacionarse positivamente consigo mismo. Es la capacidad de formarse un modelo ajustado y verídico de uno mismo para utilizarlo eficazmente en la vida.

Inteligencia lingüística: Es la capacidad para comunicarse y relacionarse a través del lenguaje oral o escrito.

Inteligencia lógico – matemática: Es la capacidad para la elaboración, manejo y aplicación del pensamiento lógico y matemático.

Inteligencia musical: Es la capacidad para entonar, sentir y comunicarse a través del sonido y en particular, de la música.

Interacción en el grupo: se define como el resultado de la combinación de actitudes; comportamientos y relaciones de sus miembros.

Introyección: Es la incorporación o asimilación, por parte de un sujeto, de características o cualidades que provienen de un objeto externo, del mundo exterior. Si el objeto introyectado invade demasiado la personalidad del sujeto, este último se conduce parcial o totalmente con los rasgos del objeto introyectado.

La revelación de nosotros mismos: Al revelar de manera asertiva información acerca de sí mismo - cómo se piensa, siente y reacciona - ante la libre información recibida de otro, se permite que la información social fluya en ambas direcciones. La revelación voluntaria de factores negativos acerca de sí mismos y la propia aceptación de los mismos es probablemente la técnica asertiva más potente y eficaz para evitar la manipulación.

Libre información: Es el arte asertivo de captar las claves que los demás dan acerca de sí mismos para establecer una comunicación más directa y asertiva en función de la información recabada.

Liderazgo formal: Es el control, dominio y ejercicio de poder que realiza una persona o grupo, por la autoridad moral o cargo depositado por alguna autoridad.

Liderazgo informal: Se define al líder formal como aquella persona avalada por la institución para ejercer liderazgo dentro de un grupo de enseñanza–aprendizaje.

En este sentido el líder formal de un grupo es el instructor o docente quien por ser poseedor del conocimiento tanto teórico como por las técnicas de enseñanza, le corresponde dirigir al grupo.

Líder circunstancial o informal: En los grupos, surgen de manera espontánea líderes informales o circunstanciales. Suelen aparecer por sus rasgos de personalidad dominante, o por su necesidad de relacionarse con el grupo para afirmar y resolver sus propios conflictos personales.

Límites: Comprende funciones y tareas relacionadas con la cercanía y distancia entre los miembros, con otros grupos, la inclusión de nuevos miembros y la relación con otras instancias o sistemas.

Listas de ítems: Estrategia de creatividad en donde los estudiantes consideran cada uno de ellos en una lista preparada. Una lista normal de ítems o aspectos que pretenda estimular ideas para modificar un producto podrá estar formada por diversos ítems, tales como añadir o sacar algo; cambiar el color; variar los materiales; reorganizar las partes; variar la forma; cambiar el tamaño: aumentar o disminuir; modificar el diseño o estilo; dar otros usos; adaptar; invertir o combinar. Las listas de ítems se emplean principalmente para estimular el pensamiento original. Intentan complementar, no sustituir los sistemas más intuitivos de pensamiento creativo.

Logro de la identidad en el adolescente: ocurre cuando se ha experimentado un periodo de toma de decisiones y el individuo ha resuelto el conflicto y ha alcanzado un compromiso.

Moratoria: En el desarrollo del adolescente, es una combinación de la toma de decisiones y ningún compromiso.

Negociación: Comportamiento que favorece el beneficio para ambas partes en la resolución de un problema. Implica una actitud abierta de las personas para buscar una solución que satisfaga a todos. Los requisitos de la negociación como estrategia para resolver los enfrentamientos interpersonales es la confianza entre los miembros y su sentido de compromiso hacia las metas y necesidades comunes de todo el grupo.

Neutralidad docente: Capacidad para evitar alianzas rígidas con algunos miembros del grupo o sistema, de evitar juicios morales y de resistir toda trampa para "*engancharse*" en los juegos de poder del grupo. En este sentido, la eficacia del docente implica saberse mantener en un nivel distinto (metanivel) del resto del grupo o sistema.

Parentalidad: Condición por la cual un miembro que pertenece al holón o nivel de hijos asume roles correspondientes al nivel de sus padres o de una jerarquía que no le corresponde.

Pedagogía Negra o Ponzosa: el modelo tradicional educativo ha sido caracterizado por una gran rigidez en la que se estandariza un solo modelo educativo y se exige la plena sumisión a éste. Por las características de rigidez, violencia, autoritarismo y negación del potencial único y particular de cada ser humano, se le ha denominado por Alice Miller (1985) pedagogía ponzosa. Este modelo de pedagogía sugiere y justifica el castigo y el poder del adulto sobre el niño "Por su propio bien", además, elimina cualquier posibilidad de reaccionar adecuadamente ante las ofensas, humillaciones y violaciones sufridas. De este modo, estas experiencias no podrán ser integradas luego a la personalidad y los sentimientos permanecerán suprimidos y la necesidad de expresarlos quedará insatisfecha, sin esperanza de validar su expresión. Es en esta imposibilidad de llegar a articular los traumas inconscientes con los correspondientes sentimientos la que causa más adelante serios trastornos psicológicos y la imposibilidad de generar un propio pensamiento creativo y crítico.

Pensamiento circular: Estructura mental dinámica, que se construye a partir de la incorporación de la subjetividad, de la interacción y feed-back como unidades del proceso de una causalidad circular. También la circularidad o pensamiento circular agrega la noción de contexto en la construcción del conocimiento.

Pensamiento crítico: Proceso intelectualmente disciplinado que juzga y evalúa. Pensamiento autodirigido, ejemplifica las perfecciones del pensamiento, se adecua a un particular modo o dominio del pensamiento. Manifiesta maestrías en las destrezas y habilidades intelectuales. Es el arte de pensar sobre el propio pensamiento, de modo que se considere cómo mejorarlo: más claro, más exacto o acertado. Es la habilidad para pensar acerca de lo que uno está pensando para reconocer fuerzas y debilidades y mostrar el pensamiento de forma mejorada.

Pensamiento lateral: construcción de conocimientos que no es ordenada, sino que sus avances están diseminados. Pueden estar conectados entre sí o no. Hace un uso deliberado de la capacidad de racionalización de la mente. Pero en lugar de avanzar paso a paso en la forma vertical normal, se adopta una posición nueva y bastante arbitraria. Luego se trabaja hacia atrás y se trata de construir un puente lógico entre esta nueva posición y el punto de partida.

Pensamiento lineal: es la relación entre una serie de causas o argumentos, cuya secuencia no vuelve al punto de partida.

Pensamiento vertical: aquel que avanza de una etapa a otra, siguiendo un orden determinado y bajo un camino ya aprobado.

Pertenencia grupal: Sentimiento básico de tener un lugar y ser parte de un grupo.

Pertinencia grupal: Conducta que lleva a asumir funciones, actividades e intervenir dentro de un grupo de acuerdo con la dinámica de la interacción dominante en dicho sistema.

Preparación de un proceso creativo: consiste en la percepción de un problema y en la reunión de información de diversa índole relacionada con éste, lo que ocurra con esta información determinará la calidad de la creatividad. Por la manera en la que el saber se convierte en experiencia, las características que condicionan esta fase son la sensibilidad en la percepción del entorno y la ingenuidad en la manera de interpretar y comprender esta percepción. Cabe destacar que la ingenuidad es una característica de la apertura a las nuevas ideas. Esta fase inicia cuando se da el impulso hacia la actividad. La persona creativa recoge durante esta fase todo tipo de experiencias y conocimientos sin censura de alguno, lo que da como consecuencia una plataforma amplia para el proceso creativo.

Proactividad: Actitud de iniciativa para asumir retos, toma de decisiones y la responsabilidad asumida ante las consecuencias de la toma de decisiones.

Proceso de diferenciación: proceso por el cual un miembro de un sistema humano se reconoce como único, diferente a los demás miembros; valioso por ser como es y con la capacidad para tomar sus propias decisiones que le conduzcan a una vida independiente e interdependiente de los demás.

Proyección: Se denomina proyección al hecho de atribuir a objetos externos características, intenciones o motivaciones, que el sujeto desconoce en sí mismo. En casos extremos puede dar como resultado una identificación que en este caso se denomina identificación proyectiva, en la cual el sujeto experimenta como propias, conductas de un objeto externo y vive dichas experiencias a través del otro. Se denomina depositario al objeto externo sobre el cual se efectúa la

proyección, depositante al sujeto que la realiza y depositado a lo que es proyectado.

Racionalización: Es una forma de negación en la que, para evitar el conflicto o la frustración se dan razones o argumentos que los encubren.

Reenmarcar la conducta o Connotación positiva: Estrategia sistémica que consiste en enfocar una conducta aparentemente inadecuada dentro del sistema para reenmarcarla por el maestro como una conducta que "rescata y da valor" a otros miembros del sistema mediante el sacrificio del "chivo expiatorio". Es muy importante para el uso de esta estrategia la siguiente pregunta: ¿Para qué le sirve a éste miembro del sistema o grupo presentar una conducta aparentemente aberrante? ¿Cuáles son las ganancias secundarias que obtiene el alumno a través de esta conducta? Si a un estudiante que ha sido etiquetado como inadaptado de pronto se le reenmarca como el más inteligente que prefiere sacrificarse con esa conducta para el bien del grupo o para proteger a unos compañeros, la aparente interpretación confunde al grupo, en particular al estudiante y suele producir un cambio. Esto significa que si bien, el estudiante desempeñaba un rol de incompetente, para llamar la atención de otros; al desenmascarar su actuación y ubicarla como un acto heroico que favorece al resto del grupo; generalmente el chico en cuestión se confunde inicialmente pero posteriormente busca nuevas pautas de conducta para no "sacrificarse" por el grupo. Es importante señalar que esta estrategia funciona cuando el rol asumido por un miembro del grupo es opcional y éste puede dejar de actuar dicho rol.

El enfoque sistémico, lejos de atacar a un miembro de un grupo o de etiquetar a los diferentes miembros, ataca y pone el acento en el juego o danza grupal. Para ello el reenmarcar una conducta siempre debe hacerse a partir de una connotación positiva. Es importante connotar positivamente todos los comportamientos dentro del grupo.

Relación: es toda la variable de interacción que se da entre los miembros que constituyen un grupo.

Relación de atributos: Este es un método sencillo y efectivo para generar ideas creativas con el fin de mejorar o modificar algo. Se pide a los alumnos que especifiquen los atributos importantes de cada una de las partes de un producto, y luego considere cada atributo como una fuente de mejora o modificación potencial. Los alumnos pueden aprender a mejorar e identificar los atributos de algo. Esta técnica suele emplearse en las clases de lenguaje, cuando los alumnos son capaces de aportar nuevas ideas para la redacción de historias cortas mediante la identificación y modificación deliberada de atributos significativos como el escenario, los personajes, el guión o la época. Esta técnica sensibiliza a los estudiantes frente a las diversas propiedades de los objetos, y les proporciona un medio sencillo, pero productivo de innovación.

Relaciones de poder: Vínculos de competencia para disputarse el liderazgo, la autoridad y el poder dentro de un grupo o sistema.

Regresión: Se llama así a la reactivación y actualización de conductas, o de un nivel total de comportamiento, que corresponde a un periodo anterior ya superado por el sujeto. La regresión tiene lugar siempre que aparece un conflicto actual que el sujeto no puede resolver, y entonces reactiva y actualiza conductas que han sido adecuadas en otro momento de su vida, pero que corresponden a un nivel anterior, infantil.

Represión: A partir de la disociación, uno de los objetos parciales y las manifestaciones de conducta con él ligadas quedan excluidos de la conducta actualmente desarrollada. Si esto ocurre en el área de la mente, llamamos represión a este proceso que lleva necesariamente a una limitación de la capacidad funcional del yo y de la personalidad total.

Respuesta afectiva: Reacción emocional que tiene un grupo para responder a un estímulo dado con la calidad y cantidad adecuada de sentimientos.

Rigidez funcional: Estereotipia de actitudes y roles; se relaciona íntimamente con los hábitos y experiencias previamente aprendidos, de tal modo que se asumen dichos roles y actitudes como modelo de acción sin permitir su modificación, cambio o adecuación a nuevas experiencias.

Roles: patrones de comportamiento repetitivos mediante los cuales los integrantes de un grupo cumplen con sus funciones y logran una relativa estabilidad u homeostasis del sistema.

Sensitividad estética: es una preferencia y gusto por las formas elegantes, la armonía y el orden.

Sentido de destino: Es una vaga descripción de la confianza del individuo en su futuro.

Sinéctica: Técnica de creatividad que se basa principalmente en el uso de metáforas y símiles, especialmente de la naturaleza. Después de plantear un problema, el maestro anima a los alumnos para que pregunten cómo puede encontrarse animales, insectos o incluso plantas, por ejemplo, considerando la forma en que las abejas o las hormigas almacenan cosas. Proponer soluciones tan ideales, pero aparentemente ridículas, como tener insectos trabajando en la dirección para solucionar un problema de transporte, es otro método de estimular nuevos caminos de enfocar y resolver problemas. La libre asociación de significados puede producirnos un número mayor de ideas. Este proceso implica: Hacer que lo extraño parezca familiar y hacer que lo familiar parezca extraño. En vez de analizar un problema desde un ángulo acostumbrado, intentar mirarlo desde un punto de vista invertido. Para convertir lo familiar en extraño la clave está en invertir, distorsionar, transponer, modificar la forma acostumbrada de

enfocar, responder y solucionar problemas, mirando el mundo que nos es familiar con una óptica invertida y desenfocada.

Síntesis morfológica: Técnica de creatividad puede emplearse para producir más combinaciones de ideas que cualquier otra. Primero se pide a los sujetos que identifiquen dos o más características importantes de las dimensiones (color o forma) de un problema y relacionen los valores específicos de cada una de ellas (verde, redondo, azul y cuadrado). A continuación examinan todas las combinaciones posibles, utilizando un valor de cada característica. La fuerza de la técnica consiste en la producción de una enorme cantidad de combinaciones de ideas en un período de tiempo muy corto.

Sistema: Grupo o conjunto de objetos, así como de relaciones entre los objetos y entre sus atributos, en donde las relaciones significativas entre los miembros lo mantienen unido, y en el cual los atributos son las propiedades o características del sistema y de sus miembros.

Sublimación: En la teoría de Freud, la sublimación son las conductas que, socialmente aceptadas y útiles, canalizan o descargan tendencias que culturalmente eran rechazadas en su forma original.

Supraordenación de metas: Esta estrategia consiste en buscar una meta común supraordenada que pueda ser lograda únicamente por los contendientes, a través de su unión y colaboración. Una meta supraordenada es una meta que se busca y localiza fuera, en otro nivel del conflicto.

Tarea: Es el objetivo formal por el cual un grupo se reúne. Es su razón de ser.

Terapia estratégica sistémica: Modelo terapéutico en el que se observa y modifica la conducta de uno o varios miembros de un sistema a partir de la observación y movilización del sistema en su conjunto. Para tal efecto se utilizan

movimientos de diversos miembros con tareas, alianzas y diversas estrategias con el propósito de llevar al sistema a un mejor nivel de funcionalidad.

Trabajo en equipo: aquel que construye de una manera constante el conocimiento y asume la tarea con la participación equilibrada de todos sus miembros.

Tormenta de ideas: Ejercicio de creatividad que se basa en los principios de juicios diferidos. Incluye unas sugerencias rápidas y espontáneas de un grupo, produciendo libremente un gran número de ideas, extravagantes o sensibles, no importa. Hay un máximo de seguridad de que se generarán muchas nuevas ideas. También se anima al grupo para que sugiera la forma de combinar dos o más ideas. Si en la evaluación se acepta aproximadamente un 5% de las ideas, la sesión puede considerarse un éxito. Los principios básicos que sustentan esta técnica son: Aceptar todas las ideas por poco prácticas que parezcan; dar mayor importancia a la cantidad que a la calidad; prohibir cualquier tipo de crítica de ideas durante la etapa de producción de las mismas; fomentar la combinación de ideas y aplazar la evaluación hasta la segunda etapa del proceso después de la etapa de producción de ideas.

Esta técnica proporciona un ambiente de seguridad psicológica en el que se favorece la libre expresión y el respeto por las ideas de los demás, el docente debe frenar el impulso por hablar o imponer sus ideas. Desinhibe la imaginación y ahorra la defensa de alguna idea en particular al momento de sugerirla.

Verificación de un proceso creativo: se evalúa el alcance o validez de las soluciones encontradas. Es la parte final del proceso. Se comprueba, examina y configura la nueva visión hasta adecuarse al individuo creativo y al entorno. Aquí la parte más difícil consiste en la comunicación que consisten en traducir en un lenguaje simbólico y objetivo la visión subjetiva que ha tenido el individuo creativo. En esta fase el individuo aporta una gran tolerancia ante la frustración junto a una facultad de diferenciación para examinar si su visión es realmente nueva para el

mundo cultural o experimental; si es relevante y adecuada al problema y si amplía el mundo experimental del individuo o a su cultura.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

BARREIRO, Julio.

"Educación Popular y proceso de concientización". Siglo XXI editores. 5ª edición. México, 1978

BATESON, Gregory.

"The birth of a Double bind", Nueva York. Brunener / Mazel, 1978

BATESON, Gregory.

"Steps to an Ecology of Mind" Nueva York. Brunener / Mazel, 1972

BAULEO, Armando.

"Ideología, Grupo y Familia". Folios Ediciones. México, 1982

BLEGER, José

"Psicología de la Conducta". Biblioteca de Psicología General, editorial Paidós. Argentina, 1985

BRAUNSTEIN, Nestor A; PASTERMAC, Marcelo, BENEDITO, Gloria y SAAL, Frida.

"Psicología: ideología y ciencia". Siglo XXI editores. 10ª edición. México, 1984

BUZAN, Tony

"El libro de los mapas mentales" Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente. Editorial Urano. España

DE IBARROLA, María

"Las dimensiones sociales de la educación". Ediciones el caballito. SEP. México, 1985

DELAMONT, Sara

"La interacción didáctica". Diálogos en educación No 17. Cincel – Kapelusz. España, 1985

DEVEREUX, George.

"De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento". Siglo XXI editores. 3ª edición. México, 1985

DOMAN, Glenn.

"Qué hacer por su niño con lesión cerebral o con daño cerebral, retraso mental, deficiencia mental, parálisis cerebral, espástico, flácido, rígido, epiléptico, autista, atetósico, hiperactivo o con síndrome de Down". Editorial Diana. México, 1997

DOMAN, Glenn y DOMAN, Janet

"Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé". EDAF, España 1999

FENSTERHEIM, Herbert y BAER, Jean.

"No diga sí cuando quiera decir no". El aprendizaje asertivo que puede cambiar su vida. Editorial Grijalbo. México, 1988

FOUCAULT, Michel.

"La arqueología del saber". Siglo XXI editores. 11ª edición. México, 1985

FOUCAULT, Michel.

"Vigilar y Castigar". Nacimiento de la Prisión. Siglo XXI editores, 11ª edición. México, 1985

FREIRE, Paulo

"La educación como práctica de la libertad". Siglo XXI editores. 17ª edición. México, 1976

FREIRE, Paulo

"La importancia de leer y el proceso de concientización". Siglo XXI editores. 1ª edición. México, 1984

GARDNER, Howard

"Inteligencias múltiples" La teoría en la práctica. Editorial Paidós. España, 1995

GAWAIN, Shakti

"Visualización Creativa". Editorial Selector. México, 1995

GAWAIN, Shakti

"El sendero de la transformación". Editorial Selector. México, 1994

GLAZMAN, Raquel

"La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad". Ediciones el caballito, SEP. México, 1986

GOLEMAN, D.

"Dejando el hogar: ¿Hay un momento correcto para irse? Psychology today, 1980, 14 (No 3, August) 52-61

GORDON, Thomas

"P.E.T. Padres Eficaz y Técnicamente preparados. Nuevo sistema comprobado para formar hijos responsables. Editorial Diana. México, 1994

HALEY, Jay. "Strategies of Psychotherapy" Nueva York: Grune and Stratton, 1964,

HOFFMAN, Lynn. "Fundamentos de la terapia familiar" Un marco conceptual para el cambio de sistemas. Fondo de Cultura Económica. México, 2002

MANNONI, Maud

"De un imposible al otro". Editorial Paidos. España, 1985

MANNONI, Maud

"La educación Imposible". Siglo XXI Editores. 4ª edición. México, 1984

MERANI, Alberto

"Educación y relaciones de Poder". Editorial Grijalbo. Colección Pedagógica. México, 1980

MILLER, Alice

“El drama del niño dotado” y la búsqueda del verdadero yo. Tusquets. Editores. España, 1998

MILLER, Alice

“Por tu propio bien” Raíces de la violencia en la educación del niño”. Tusquets editores. España, 1998

OSTRANDER, Sheila y SCHROEDER, Lynn

“Super aprendizaje 2000”. El aprendizaje eficaz del siglo XXI. Editorial Grijalbo. España, 1996

PALACIOS, Jesús

“La cuestión escolar”. Críticas y alternativas. Colección Papel 451. No 46. Editorial LAIA / Barcelona Psicopedagogía. España, 1984

PÉREZ, Federico. “El vuelo del ave Fénix”. Prácticas de Neurolingüística e hipnosis ericksoniana. Editorial Pax. México, 1994

PRIETO CASTILLO, Daniel

“Discurso autoritario y comunicación alternativa”. Premia editora. La red de Jonás. 2ª edición. México, 1986

ROCKWELL, Elsie

“Ser maestro, Estudios sobre el trabajo docente”. Ediciones el Caballito. No 46. SEP. México, 1985

RODRÍGUEZ ESTRADA, Mauro

“Manual de Creatividad”. Editorial Trillas. México, 2002

RODRÍGUEZ ESTRADA, Mauro

“Creatividad en la educación escolar”. Estrategias para una enseñanza creativa. Editorial Trillas. México, 2002

SAMBRANO, Jazmín

"Cerebro. Manual de uso". Alfaomega. México, 2000

SÉVE, Lucien; VERRET, Michel; SNYDER, Georges et al.

"El fracaso escolar". Ediciones de cultura popular. México, 1979

SMITH, Manuel J.

"Sí puedo decir no". Enseñe a sus hijos a ser asertivos. Editorial Grijalbo. México, 1989

SMITH, Manuel J.

"Cuando digo no, me siento culpable". Editorial Grijalbo. México, 1988

STERNBERG, Robert J y SPEAR-SWERLING, Louise

"Enseñar a pensar". Aula XXI Santillana No 74. España, 2002

STIERLIN, Helm

"El individuo en el sistema". Psicoterapia en una sociedad cambiante. Editorial Herder. España, 1994

STUBBS, Michael.

"Lenguaje y escuela". Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Diálogos en educación No 19 Cincel – Kapelusz. España, 1984

THOMPSON, Philip C.

"Círculos de Calidad" Cómo hacer que funcionen. Editorial Norma, Colombia, 1982

WATZLAWICK, Paul; BAVELAS, Beavin y JACKSON, D.

"Teoría de la Comunicación Humana". Interacciones, patologías y paradojas". Editorial Herder. Biblioteca de Psicología. Textos Universitarios. España, 1995

WATZLAWICK, Paul y KRIEG, Peter (comps.)

"El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo". Editorial Gedisa. Barcelona, España, 1994.