

Herrán, A. de la (2009). Técnicas didácticas en la práctica de la creatividad formativa (pp. 135-160). En J. Paredes (Coord.), A. de la Herrán (Coord.), M.Á. Santos Guerra, J.L. Carbonell, y J. Gairín, *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.

Capítulo 8. Técnicas didácticas en la práctica de la creatividad formativa.

INTRODUCCIÓN

Uno de los centros de interés de toda escuela innovadora es la enseñanza que, con amenidad, creatividad y frescura, forma personas competentes y completas. La creatividad para la formación requiere de la planificación y el desarrollo de muchos elementos: competencias específicas, principios didácticos, técnicas de enseñanza, recursos didácticos, evaluación continua, sensible y formadora, etc. Su desarrollo se podría favorecer desde las siguientes intenciones o competencias docentes:

- Atender el afecto para crear un buen sustrato para la comunicación didáctica. En cualquier edad el conocimiento prende mejor con seguridad emocional y confianza, escucha y receptividad, climas positivos orientados al conocimiento y a la innovación, expectativa positiva sobre todos, y oxigenación de la autoestima, individual y colectiva.
- Favorecer una actividad intelectual productiva, desde la investigación y la pregunta.
- Reducir la cantidad de contenidos de enseñanza en beneficio de mayor relación y hondura: la creatividad se desarrolla mejor en la profundidad de las cuestiones.
- Primar la formación fundamental sobre el especialismo en primer plano en todos los niveles educativos¹.
- Evitar quietudes o adherencias -identificaciones, dependencias, distorsiones, prejuicios, valoraciones sesgadas, etc.- a los contenidos de entrada o transmitidos al alumno. Más bien, favorecer su compleción a partir de ellos. Evitar que el proceso: ‘identificación (contenidos iniciales) → *desidentificación (cuestionamiento, distanciamiento)* → *reidentificación (en conocimientos personalizados)*’ se estanque en alguno de los pasos, incluido el tercero.
- Confiar en la capacidad creativa de cada estudiante para *descubrir* verdaderos conocimientos por sí mismos, cuyo origen pueden ser las reflexiones docentes. Desear que las producciones creativas del estudiante tengan lugar, y estar preparados para sacar el mayor partido formativo posible a las acciones, producciones y respuestas creativas.
- Reconocer y disolver el propio *egocentrismo docente* para comprender y favorecer que algunos opten por perspectivas y producciones distintas a las propias o esperadas, y que puedan ser formas de conocimiento susceptibles de orientación didáctica.
- Evitar que el propio egocentrismo condicione la valoración de expresiones creativas de algún estudiante o profesor. Controlar la tendencia a evaluar las producciones creativas dualmente, o muy positivamente o muy negativamente, según lo percibido sea afín o no a las propias tesis y prejuicios. Descubrir procesos conscientes o involuntarios de adoctrinamiento por condicionamiento intelectual, refuerzos, simpatías, rechazos, etc.

¹ H.-G. Gadamer (2000) lo proponía incluso para el ámbito universitario, valorando así el proceder de las escuelas superiores alemanas: “Solemos llamarla ‘formación general’, y con ello hacemos referencia a algo que, en efecto, es muy importante, a saber, que no se impongan prematuramente las especializaciones. A mi parecer, algo que todavía hoy está bien en las escuelas superiores alemanas es que no se persigue en exceso las especializaciones” (p. 37). Y añadía: “Este tipo de formación es hoy especialmente necesario en las universidades, pues los medios de masas lo dominan todo y tienen efectos ensordecedores, mientras que en los planes de estudios y de preparación profesional de las universidades las especializaciones van en aumento –a despecho del nombre ‘universidad’” (pp. 46, 47).

Autoanalizar los estados de *recelo* o *estupefacción* causados por respuestas, elaboraciones y planteamientos imprevistos, de difícil asimilación a las *categorías mentales* del docente.

- Relacionar la Didáctica de la Creatividad con la práctica de la Educación en Valores y la madurez personal y social para la formación del profesor y los alumnos, intentando desembocar en la mejora social.
- Desde un punto de vista operativo, optar por técnicas o andamiajes que favorezcan la curiosidad, la duda, el aprender de los errores, el desaprendizaje relevante, la autonomía y, en definitiva, el conocimiento, que no es ajeno al descubrimiento paulatino de la vida. Ofrecemos una selección de ellas.

SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE ENSEÑANZA CREATIVA

Nuestro punto de partida es que toda técnica de enseñanza¹, incluida la exposición docente, puede favorecer la creatividad, y que una técnica inicialmente propicia puede agostarla. Por otro lado, la creatividad no es una pretensión principal de la Didáctica General: a donde la Didáctica mira es a la formación, de la que la creatividad puede ser una característica. Con esta doble caución, adjuntamos una selección de técnicas válidas para el trabajo didáctico. La creatividad para la formación puede ayudar a comprender la realidad escolar, personal y profesional de otros modos, y adquirir mayor conciencia de ella desde un mejor conocimiento. Las agrupamos en ámbitos, pero no por edades o ciclos educativos, para que sean los docentes quienes, según sus criterios, las adapten o cambien. Presentaremos siete bloques:

- I Técnicas para mejorar la comunicación inicial
- II Técnicas para disolver prejuicios y cultivar una razón sensible
- III Técnicas para la autoafirmación, la confianza y la colaboración
- IV Técnicas para saborear la creatividad
- V Técnicas relacionadas con el dibujo y la educación artística
- VI Técnicas relacionadas con el lenguaje
- VII Técnicas relacionadas con metáforas transferibles a la vida

I TÉCNICAS PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN INICIAL

1) “Para conocer los nombres del grupo”:

“**Me llamo**”: Sentados en círculo, cada participante dirá: “Me llamo X y una cosa que me gusta es”, y dirá algo que comience por la primera letra de su nombre.

“**Me pica aquí**” (P. Cascón Soriano y C.M. Martín Beristáin, 1995): El gran grupo se sienta en círculo. Un miembro del grupo se presenta, diciendo: “Me llamo X y me pica aquí”, e indicará dónde le pica. El siguiente dirá: “Se llama X y le pica aquí, y yo me llamo Y y me pica aquí”, y así sucesivamente.

“**Un besito al cerdito**” (P. Cascón Soriano y C.M. Martín Beristáin, 1995): Se desarrolla en dos vueltas. En la primera cada uno imagina un cerdito, que coge con las manos y del que dice: “Me llamo X. Éste es mi cerdito, y le voy a dar un besito en...”, y se lo pasa al siguiente, que dirá lo mismo. En la segunda vuelta, el ‘cerdito’ es el compañero de la derecha. Cada uno

¹ Podríamos clasificar y relacionar centenares. Tómense como muestra las mencionadas en este libro.

dirá: “Éste es mi cerdito [nombre del/la sentado a la derecha], y le voy a dar un besito en..., y se le besa en el mismo sitio en el que se besó al cerdito imaginario en la primera ronda.

“**Saludos y despedidas originales**”: El saludo dándose la mano es un convencionalismo, como lo es decir ‘sí’ moviendo la cabeza arriba y abajo. En algunos contextos culturales significa lo contrario. Proponemos a la clase que siente en el suelo y que, tras pensar en “su saludo” durante un par de minutos, cada uno se presente al compañero de la derecha, con la consigna: “Hola, mi nombre es X” [mientras saludo a su modo]. Posteriormente, la clase podría votar al saludo más aceptado. Análogamente, se inventará una forma original de despedirse, gestualmente o por escrito, para colocar al final de nuestras cartas, mensajes, etc. Será interesante que cada uno explique por qué ha optado por esa despedida. Puede estar relacionada con nuestros intereses, deseos, el periodo (de evolución interna) que atravesamos, la época actual, etc.

2) “**Para formar parejas o pequeños grupos**”: Se pueden repartir al azar tantas tarjetas como componentes tenga el grupo. Su contenido corresponderá a un criterio conocido por todos, bien por parejas, bien por agrupamientos definidos. Por ejemplo, para formar parejas podrían ser las dos partes que normalmente componen los refranes, personajes de dibujos animados o del cine, animales muy parecidos (lobo y perro, caballo y cebra, dromedario y camello, etc.). Para pequeños grupos, por ejemplo de cinco miembros, las cinco vocales, los cinco sentidos, los cinco continentes, etc., o bien animales de una misma categoría: domésticos, felinos, úrsidos, dinosaurios, reptiles, roedores, anfibios, artrópodos, insectos, rapaces, extinguidos, etc.

3) “**Para un mejor conocimiento mutuo**”:

“¿**Quién es como yo?**” (J.R. Feldman, 2000): Se pide a los alumnos que copien y respondan a una serie de preguntas: ¿De qué color son mis ojos?, ¿en qué mes nací?, ¿cuál es mi música preferida?, ¿qué deporte me gusta más?, ¿qué programa de TV me gusta más?, ¿tienes mascota, cuál?, ¿qué quieres ser de mayor?, etc. Posteriormente deambulan por el aula buscando un compañero cuya respuesta coincida. Los compañeros que coinciden pondrán su nombre junto a la respuesta.

“**Detective de huellas**” (J.R. Feldman, 2000): Los niños realizarán una tarjeta de identidad con sus huellas digitales. Se escribirán los nombres por detrás de la tarjeta. Con una lupa se contemplarán las huellas de todos y se expresarán diferencias entre unas y otras. Otra opción será sacar fotocopias de las huellas en transparencia y proyectarlo en el retroproyector o el ordenador. Se reparará en el hecho de que todas las huellas de los niños son semejantes pero diferentes. Luego se intentarán reconocer las propias huellas y las huellas de los demás. Finalmente los niños harán muñecos o figuras a partir de las huellas recogidas. Se podrá dialogar sobre qué cosas hacen a los niños únicos y especiales.

“**Cuestionarios**”: Existen muchas posibilidades:

- Se forman parejas. El profesor preparará un breve cuestionario con contenidos lúdicos y reveladores: aficiones, tiempo libre, personaje histórico más admirado, invento más importante de la historia, profesión o perfil profesional que le gustaría ejercer, etc. Posteriormente, cada uno comunicará los datos de su pareja a los demás.
- Propuesta de J.R. Feldman (2000): Con los niños más pequeños pueden realizarse actividades como expresar un día determinado que la clase es maravillosa y escribirse en

consecuencia la receta de la clase maravillosa. También puede procederse a escribir la receta de mi mejor amigo, la receta del buen estudiante, etc.

- Propuesta de A. Bacus, y Ch. Romain (1994): Cada persona responde a las preguntas preparadas por una comisión.
- Propuestas de R. Gil Martínez (1997, adaptado):
 - o En grupo, los alumnos cumplimentan individualmente un cuestionario, con los siguientes ítems: 1) Mis principales virtudes o fortalezas son... 2) ¿Qué actitudes predominan en nuestro grupo? 3) ¿Qué actitudes requieres de otros para dialogar? 4) ¿Qué puede hacerse para mejorar el clima del aula, el diálogo, la solidaridad, la participación? 5) Para ser más positivo estoy decidido a... y me comprometo a... 6) “Podría contribuir a la mejora del clima del aula”. [Con niños más pequeños, como propone J.R. Feldman (2000), pueden realizarse actividades como expresar un día determinado que la clase es maravillosa y escribirse en consecuencia la receta de la clase maravillosa. También puede procederse a escribir la receta de mi mejor amigo, la receta del buen estudiante, etc.] 7) Quisiera que los profesores tuvieran en cuenta...
 - o Se responde a la pregunta: “¿Qué creemos que otros piensan sobre...?”. Se aplica a diversos temas más o menos polémicos o comprometidos. El alumno se hace una idea de la imagen que da a los demás, así como de la complejidad o simplicidad que asocia y que los demás pueden tener.

“**Póster**” (P. Cascón Soriano y C.M. Martín Beristáin, 1995): El profesor o los alumnos traen multitud de revistas. Cada uno debe escoger en ellas la foto que colocaría en su habitación en tamaño póster, y por qué.

“**El mago**” (A. Bacus, y Ch Romain, 1994): Cada participante imagina que se encuentra con un mago, al que puede pedir tres deseos. Cada uno puede explicar a los demás sus motivos de elección.

“**El regalo que quisiera...**” (A. Bacus, y Ch Romain, 1994): Cada uno expone a los demás el regalo que quisiera que alguien le regalara. Puede ser interesante constatar cómo habrá alumnos más y menos materialistas.

“**La isla desierta**”: Se responde a “¿Qué nos llevaríamos a una isla desierta? ¿Por qué?”.

“**El fin del mundo**”: Si sólo quedasen 24 h de vida, ¿qué haríamos? ¿Por qué?”

II TÉCNICAS PARA DISOLVER PREJUICIOS Y CULTIVAR UNA RAZÓN SENSIBLE

“**Defender sin ofender**”: Se define la propia postura, previamente estudiada y dialogada. Se establece un debate con la condición de respetar, tanto en la forma como en el fondo dialéctico. Los dialogantes pueden ser un pequeño grupo o el gran grupo. Es posible cambiar de postura o de “bando”. El objetivo educativo es llegar a la síntesis, la complementariedad, la tolerancia...

“**Defender sin ofender**” [redefinido]: Se define la propia postura, apoyándola con argumentos consistentes. En un segundo momento se adopta la postura contraria y se defiende con razones que previamente se han preparado. Finalmente tiene lugar un debate o coloquio

fundamentalmente orientado a los fundamentos del conocimiento, a las actitudes y posiciones mantenidas o defendidas. El objetivo educativo es llegar a la síntesis, la complementariedad y la autocrítica.

“Test de consecuencias” (Guilford, adaptado): Se pide dar el mayor número posible de consecuencias ante unas situaciones imaginarias. Por ejemplo: “Al Sol le quedan 6 meses para apagarse”, “Se detecta un caso de *fiebre aftosa* en Segovia”, “Conseguimos aprender a dormir sólo 4 h al día”, “El cambio climático se incrementa”, etc.

“Suponte” (E.P. Torrance), **“¿Qué hacer si...?”** (J.R. Feldman, 2000) o **“¿Qué hacer para...?”**: Siendo una adaptación del ‘test de consecuencias’ de Guilford, tratan de resolver problemas o de ofrecer soluciones a situaciones de las que podrían derivarse consecuencias diversas: accidente, primeros auxilios, emergencias, situaciones beneficiosas, sequía, inundación, peligro potencial, etc., con el fin de que los participantes elaboren por anticipado y se sientan más seguros. Con los más pequeños puede jugarse a clarificar las respuestas entre todos y escucharse: Por ejemplo: “¿Qué hacer si te pierdes en el parque de atracciones o en la calle?”, etc. Con los más mayores pueden trabajarse cuestiones pertinentes por pequeños grupos y/o se pueden dramatizarse algunas de las situaciones. Por ejemplo: “Qué hacer si nos ofrecen pastillas”, “para contribuir a evitar la sequía”, “para mejorar la convivencia en la clase”, “para recordar mejor lo estudiado”, “en una situación de primeros auxilios”, “si se pierde la información del ordenador por un virus”, etc.

“Dilemas éticos”: Se discute sobre dilemas éticos cotidianos o profesionales del tipo siguiente: “¿Es ético que.../si...?”. O bien a partir de relatos que inducen a percibir situaciones desde otros puntos de vista, por ejemplo al estilo del excelente trabajo editado por el Gobierno de Canarias (2001). Esta técnica es compatible con otras, a las que puede nutrir de contenidos.

“Técnica del riesgo”: Se favorece que los miembros de un grupo suficientemente cohesionado y motivado expresen lo que creen que va a pasar, sus miedos, inseguridades e incertidumbres, imaginadas, posibles o reales, ante una situación inminente poco conocida, mal definida o novedosa que les preocupa, por los cambios o riesgos en los protagonistas. Puede anteceder a otras técnicas como los proyectos, el ABP, inmersión temática, etc., y se puede apoyar en técnicas como diálogos simultáneos, lluvia de ideas, prelações, etc. Puede transcurrir en una serie de momentos: 1) Puesta en situación, quizá con algún apoyo expositivo, vídeo, presentación, etc. 2) Expresión de riesgos. 3) Categorización. 4) Priorización. 5) Soluciones objetivadas, pensadas y quizá dadas públicamente y entre todos. 6) Preguntas, pegos, inquietudes, dudas de los participantes. Los componentes no sólo comparten sus incertidumbres, sino elaboraciones distorsionadas, infundadas o falsas en las que podrían enraizarse prejuicios. Por tanto, en la dinámica se *enseña a pensar cooperativamente*. En efecto, se trata de trabajar el pensamiento anticipatorio y sus condicionantes, con anhelo de ausencia de prejuicio y distorsión (tanto cognoscitiva como emocional) de la realidad futura, y el mayor rigor y utilidad posibles. Además, puede tratarse de un procedimiento literalmente *eficiente y económico*, en la medida en que evita equivocaciones, pérdidas de tiempo, apoyos individuales a las personas implicadas en peores condiciones, entre otras cosas porque tengan la situación de riesgo encima, etc. Dependiendo del nivel educativo, pueden trabajarse con esta técnica situaciones como: El fin de una etapa, el acceso a la universidad, la entrevista de trabajo, un viaje definido (características, condiciones, población, cultura, costumbres, precauciones...), una operación quirúrgica, etc.

“Confrontación dialéctica”: Se trata de clarificar los propios argumentos que apoyan una toma de postura, creencia, opinión, prejuicio, etc. Se puede desarrollar a través de una serie de fases consecutivas:

- Fase de preparación: Se nombra un moderador y se forman dos grupos, A y B, que a priori estén a favor o en contra de algo. En parejas, los participantes de la misma opinión preparan argumentos que apoyen sus posiciones, que son compartidas internamente entre todos los miembros de su grupo, A ó B.
- Fase de realización: El moderador realiza una introducción al tema. Se nombran dos representantes, que han de defender esa postura. Cada seis minutos serán relevados por otros compañeros. Cuando un miembro del grupo cambie de opinión, podrá pasar al otro lado, pero ha de expresar a todos por qué lo hace.
- Fase de resolución: Un miniequipo de observadores, presidido por el moderador, registra lo que acontece, que al final deberá conducir a un dictamen justificado, de la posición que ha prevalecido.
- Fase de síntesis: En caso de no encontrarse durante el proceso, entre todos se buscará una síntesis superadora de la dualidad objeto de discusión.

“Encuentros bilaterales”: Dos posiciones dividen al grupo en dos secciones, A y B. Desde aquí se forman parejas de opinión contrapuesta, A1-B1, A2-B2, y así sucesivamente. Se propone que durante 10 minutos las parejas que hayan llegado a una solución dialéctica o sintética (llamémosla C) vayan componiendo un tercer grupo. Al cabo de ese tiempo, se reunirán los grupos A, B y C para consolidar sus argumentos. Nombrarán un representante y se desarrollará un *consejo de representantes* cuya finalidad pueda ser razonar sobre el tema de un modo cooperativo. Finalmente, se valorarán, en su caso, los cambios de opinión producidos en los participantes.

“Dentro, fuera” (J.R. Feldman, 2000): Es adecuado para niños pequeños, de segundo ciclo de Educación Infantil. A partir de diferentes tipos de manzana (rojas, amarillas, verdes, etc.) y una vez que los niños se han lavado las manos, se examinarán las manzanas: ¿son iguales, son distintas, en qué son distintas, en qué se parecen? Tomar una manzana roja y preguntar a los niños qué piensan ellos que tiene dentro. Cortar la manzana por la mitad y transversalmente y enseñarles el corazón. Cortar una manzana amarilla y otra verde. ¿Cómo son por dentro? Concluir con que las manzanas son como las personas, diferentes por fuera pero con un corazón idéntico. Comer las manzanas a media mañana. Puede hacerse lo mismo con huevos blancos y morenos, una vez hervidos.

“Los oficios” (A. Bacus, y Ch. Romain, 1994): Es adecuada para un grupo de adultos cuyos miembros aún no se conocen entre sí. Cada uno imagina la vida cotidiana, las actividades de tiempo libre o la actividad profesional que el otro ‘debe desempeñar’ en función de su cara, comportamiento o aspecto. Una vez concluida la primera vuelta, cada quién explica su verdadera ocupación y situación. Puede dialogarse sobre los motivos que le llevaron a pensar eso del otro, y de la inconsistencia de las intuiciones basadas en prejuicios.

“¿Es esto creativo?”: La actividad se puede realizar en dos grupos -sin comunicación simultánea entre sí-, a los que se pondrá un fragmento musical. Podría ser la obertura del tercer acto de “El Ocaso de los Dioses” o la obertura de “Parsifal”, de R. Wagner. Antes de la audición del primer grupo, se les informa de que Wagner entusiasmaba a A. Hitler. Se recuerda que éste creó campos de concentración, alguno de ellos, como el de Maydanek, sólo para niños. Se inicia la audición. A su término se les pide que escriban con palabras sueltas

sus sensaciones, y que digan si creen que lo que han escuchado es o no creativo y por qué. A continuación, se informa al segundo grupo que Wagner creador del “arte total”, que sobre todo estas obras se han considerado por muchos cimas insuperadas de la música. Se inicia la audición, pidiéndoles que en un papel, escriban lo que van experimentando. Al final se les pide que digan si creen que lo que han escuchado es o no creativo y por qué.

¿Qué suele ocurrir? Normalmente la información preliminar ha contaminado el sentir, el interés, la motivación (predisposición) y el dictamen de los alumnos. Se verifica la hipótesis de E. de Bono (1987) de que: “Nadie ante una idea nueva que personalmente le disgustaba la ha llamado ‘creativa’” (p. 63). Se tratará de conversar para analizar qué ha ocurrido durante el proceso, y quizá aperebirse de que:

- El *sentimiento* influyen en el juicio escorándolo a prejuicio. Es muy habitual el *razonamiento impulsivo*, basado en creencias, opiniones o suposiciones y no en conocimiento. El ser humano es muy manipulable: éste es uno de sus flancos más débiles.
- Tiene poco sentido pronunciarse sobre algo sin conocerlo: sin saber de música, sin conocer la época, la evolución de la obra del autor, etc. Tampoco es posible responder a esa pregunta sin conocimiento previo sobre la creatividad y sus posibles indicadores.
- Es frecuente el conocimiento egocéntrico, basado en la premisa inconfesable de creerse el *centro del universo*. Un comportamiento derivado y habitual consiste en que, cuando alguien identifica que un conocimiento que está fuera de su alcance, lo niega. La negación del conocimiento ajeno es un mecanismo de defensa propio de personas inmaduras.
- No se puede acceder al conocimiento sin humildad. Tampoco es posible si no se evita que la razón quede enterrada por predisposiciones y prejuicios con frecuencia *inoculados* por otros: personas, autoridades, medios de comunicación, *ismos*, etc. En casos como éste es interesante recordar a Confucio, cuando escribía en el “Lun Yun”: “Saber que no se sabe lo que no se sabe. A eso podemos llamar *conocimiento*”. Se deduce de esto lo importante que resulta ser *competente en el conocimiento de la propia ignorancia*, y en que opinar o creer saber no equivale a conocer.

III TÉCNICAS PARA LA AUTOAFIRMACIÓN, LA CONFIANZA Y LA COLABORACIÓN

“**La caja del tesoro**”: Se prepara una caja en cuya base interior se fija un espejo, de modo que al abrirla, el rostro el niño se ve reflejado. La caja se deja en una esquina. Se pide a cada niño que vaya a donde está la caja, y que descubra su tesoro. Deberá hacerlo en silencio, y no decir nada sobre el secreto de su contenido.

“**Somos estrellas o superestrellas**” (J.R. Feldman, 2000): Con niños pequeños se puede pegar una foto en medio de una estrella y anotar algunas características especiales para llenar el aula de estrellas y adornarla de afecto.

Juegos cooperativos (P. Cascón Soriano, y C.M. Martín Beristáin, 1995):

- “**Frases afirmativas**”: Se trata de escribir cosas buenas de los demás. Se forman corros de 10 alumnos. Cada uno pone su nombre en la parte superior de una hoja, que se pasa al compañero de la derecha. Éste escribe una frase positiva del compañero cuyo nombre está escrito en la hoja, dobla para adentro lo que ha escrito, para que no se vea, y se lo pasa al de su derecha, que hará lo mismo. Al final, la hoja llega a la persona, que podrá lo positivo que los demás le han escrito.

- “**Mensajes con corazón**”: Se trata de escribir cosas buenas de otra persona en su corazón. Para ello cada uno recortará un corazón y se lo pegará en la espalda. Todos andarán por la clase y con su bolígrafo, escribirá en la espalda del que tenga más cerca un mensaje positivo y anónimo. Al terminar, cada uno leerá lo que los demás le han escrito.
- “**El mágico número 11**”: Se forman grupos de 3-4 personas sentadas en corro en el suelo. Cada uno pondrá una mano cerrada delante. Sin hablar, sacudirá tres veces y sacará cualquier número de dedos. Cuando la suma de todos los dedos dé 11, todos mostrarán su agradecimiento a todos los demás compañeros, estrechándose las manos, abrazándose y comentando el buen trabajo que entre todos han realizado.
- “**Levantar al compañero**”: Un compañero se sentará en una silla o se tumbará. Le rodearán cuatro o seis alumnos, que, juntando las manos y colocando los dos dedos índices juntos debajo de sus axilas, rodillas, cintura, etc., le levantarán al unísono. Una vez en alto, le bajarán muy despacio a su posición original.
- “**La peonza**”: Se forman pequeños corrillos de 6-7 personas de pie, que quedan muy juntas entre sí. Se venda los ojos a uno que queda en el centro. Con el cuerpo rígido, se deja caer en todas direcciones y el grupo lo mantiene.
- “**La cama de agua**”: Cuatro jugadores se ponen a cuatro patas, muy pegados unos a otros, de modo que no se deja espacio entre ellos. Una quinta persona se echa sobre el *lecho de agua*, que comienza a balancearse. El juego termina cuando todos han sido balanceados.
- “**La cinta transportadora**”: Unos 20 alumnos se tumban en el suelo en dos filas, oreja con oreja. Levantan las manos y transportan a un compañero/a que es transportado al final de la *cinta*. Al terminar, se coloca boca arriba, como los demás, y el primero es transportado.
- “**Coche y conductor**”: La clase se divide en parejas. La mitad de las parejas se venda los ojos. La otra se coloca detrás, y con las manos en sus hombros, circularán por toda la clase sorteando todos los obstáculos. Al cabo de un rato, se cambiarán los papeles. Puede comenzarse lentamente y luego algo más rápido. Con más personas, pueden formarse *autobuses*.
- “**Por la senda de los elefantes**”: Se trata de seguir un itinerario de obstáculos a través de un recorrido tortuoso pero viable. Los *elefantes* se tapan los ojos, y se enlazan en una larga fila. Sólo el primero no se vendará los ojos, verá por dónde va y conducirá a toda la fila.
- “**El muro**”: En el patio, con los ojos vendados, un compañero/a inicia una carrera desenfrenada, y es detenido con suavidad por el resto del grupo, antes de que atraviese una línea pintada en el suelo o choque con una pared.
- “**La huida**”: Atiende de manera especial la confianza en el grupo. Se trata de atravesar una *valla electrificada* (cuerda que llegue hasta el pecho) y en ayudarse entre todos para pasar al otro lado. Puede utilizarse todo lo que esté al alcance: sillas, mesas, etc. El juego termina cuando han pasado todos.

- “**Vehículo prehistórico**”: Se forma un grupo de cinco jugadores. Uno se sienta sobre una tabla colocada encima de dos filas paralelas de balones. Dos participantes tiran de la tabla con una cuerda, mientras otros dos van cogiendo los balones que quedan detrás y los colocan por delante, para que el vehículo siga su recorrido.
- “**Levantarse en grupo**”: Dos jugadores comienzan sentados de espaldas o de frente en el suelo, agarrándose de los brazos o de las manos, apoyándose para levantarse a la vez. Luego, lo harán tres. Luego, cuatro. Luego, seis u ocho. Cuanta más gente, más complicado. Sólo será posible si el esfuerzo se hace coordinándose con los demás.
- “**Mesas colocadas**”: Todos los jugadores suben a una superficie de mesas. Una vez arriba, casi sin espacio, el coordinador pide a los participantes que piensen en su número de mes de nacimiento. El juego consiste en colocarse del 1 al 12, recolocándose, sin hablar, sin bajar y sin tocar el suelo. Es un juego de paciencia, cooperación, ayuda, mejora de la cohesión y trabajo con meta común en un sitio en el que sólo hay lugar para todos, si se piensa en los demás.
- “**La pared**”: Media docena de voluntarios salen del aula un momento, para poder dar las consignas al resto del grupo: les instarán a sentarse y a abandonar su posición, por *absurda* o *sin sentido*. Se invita a pasar a a media docena, y se les pide que se coloquen cara a la pared, manteniendo la nariz a un 1 cm de ella. El profesor/a no dice más, sólo se escuchan las invitaciones de los demás a abandonar el extraño *juego*. Al cabo de varios minutos, algunos se sientan, pero otros permanecerán largo tiempo inmóviles. Se trata de darse cuenta de que algunas veces es fundamental saber desobedecer. Hay que tener cuidado de no perder el lado lúdico, para que ninguno de los *dóciles* se sienta ridiculizado.

IV TÉCNICAS PARA SABOREAR LA CREATIVIDAD

“**Usos múltiples**”: Se proponen usos de objetos cotidianos o menos frecuentes. Hay varias posibilidades:

- O.M. Dadamia (2001) sugiere pensar, primero, en usos comunes (Getzels, y Jackson, 1962), después en usos desacostumbrados (Guilford, Torrance, Godman, 1964, Wallach, y Kogan, 1965), y por último en usos desconocidos.
- “**Reciclaje**”: Por parejas o grupos, se escogen cosas inservibles que podrían ser útiles para un determinado fin, quehacer u ocupación. Es preciso explicar por qué.
- “**Usos virtuales**”: Se trata de dar usos a objetos modificados o alterados, sean o no útiles. Podría intentarse después proceder con entidades y fenómenos sociales.

“**Analogías**”: Destacamos dos variantes:

- Propuesta de Chase (1916) y Ch. Whiting (1958): Se parte de una serie de objetos, palabras, conceptos, fenómenos, etc. de los que se pide encontrar relaciones de semejanza, diferencia u otras no convencionales. Pueden asociarse al azar y encontrarse parecidos consistentes o arbitrarios y otras relaciones entre ellas. La búsqueda de analogías puede practicarse para ofrecer soluciones a problemas o desarrollarse con este objetivo.
- Propuesta de A. Bacus, y Ch. Romain (1994, pp. 171,172, adaptado): Se puede desarrollar en tres pasos: 1) Se comienza por escribir los objetos o situaciones similares al problema, según la fórmula “Se parece un poco a...”. Lo importante en esta etapa es anotar todo.

Por ejemplo, para idear unas contraventanas para unas ventanas puede pensarse en parecidos: un obturador fotográfico, el párpado, una cortina, un blindaje, unas gafas de sol, una máscara, un tablero decorativo, etc. 2) Se eliminan las falsas analogías (asociaciones de ideas o parecidos fonéticos) y se reagrupan las propuestas por categorías o características. Posiblemente aquí aparezcan las principales funciones, que permitirá encontrar nuevas analogías. Siguiendo el anterior ejemplo: el obturador fotográfico, el párpado y la cortina pudieran tener la función de detener la entrada de luz. El blindaje, las gafas de sol y la máscara, la función de protección y disimulo. El tablero decorativo, una función estética, etc. 3) Después de la clasificación, se buscará la forma de transportar o trasponer al problema estudiado las soluciones obtenidas, con todos los componentes y las soluciones privilegiadas. Por ejemplo, al reagrupar estos objetos y privilegiar tal o cual función, podremos imaginar nuevos tipos de contraventanas.

“Metaforización”: Se trata de identificar un objeto, fenómeno o situación con una metáfora, que permitirá otro modo de percibir una realidad. Posteriormente, se trabajará con y en esa metáfora, intentando dar solución a un problema en su nivel de contenido. Después se transferirán los resultados al objeto o situación real o de referencia. Una técnica parecida a ésta fue ideada por M.H. Erickson y aplicada en Psiquiatría.

“Árbol de características o lista de atributos” (R. Crawford, 1954): Siguiendo a O.M. Dadamia (2001), se selecciona un objeto. Se expresan sus características. A continuación esas características se relacionan con otros objetos o situaciones que responden claramente a dichos atributos. De cada uno de ellos se extraen características. Desde los nuevos puntos de vista se percibe y analiza el objeto primero, con el que se enriquece y flexibiliza su concepción.

“Triturado” (A. Bacus, y Ch. Romain, 1994): Es especialmente eficaz cuando se estudia un objeto o función “simple”. Consiste en imaginar las diferentes transformaciones que podría tener lugar en un objeto o función hasta obtener algo totalmente nuevo y poder percibirlo con una mirada nueva. Por ejemplo, considérese un objeto familiar. Por ejemplo, una nuez. ¿Qué le sucedería en caso de exponerla a... ¿Un aumento... de peso de talla, de volumen, de precio, de sueldo, de cantidad, de seguridad, de importancia social, etc.?, ¿Una disminución... de peso de talla, de volumen, de precio, de sueldo, de cantidad, de seguridad, de importancia social, etc.?, ¿Una inversión... del uso, del rol, del tiempo, de utilización, del proceso de fabricación, de la presentación, del proceso de distribución, etc.?, ¿Una yuxtaposición... con elementos que no tienen nada que ver, contradictorios, que intervienen en un sentido u otro, etc.?, ¿Una transformación... de la forma, del color, del material, del lugar y momento de empleo, del uso, del coste, del precio de venta, etc.?, ¿Una sustitución... del objeto por otros, de usos, etc.? ¿Qué surgirá? ¿Es una mejora o apunta a ella? ¿Por qué no existe? Esta técnica deja al descubierto las “evidencias” que la costumbre ha podido dejar *instaladas* en la mente. Esta técnica puede ser instrumental con relación a la del “Esparcimiento o derrame”.

“Esparcimiento o derrame” (A. Bacus, y Ch. Romain, 1994, adaptado): Ante una situación de *atasco* en el proceso de resolución de un problema, los autores proponen, primero, esparcir los datos del problema, descomponerlos en elementos lo más simples posibles. Un moderador o un miembro del grupo puede definir categorías significativas o menos significativas (funciones, momentos, lugares, componentes, características, etc.), que a su vez contendrán elementos que se están manejando. En un segundo momento se crean nuevas situaciones o ideaciones distintas: Podrá someter las palabras más interesantes a un *triturado*: consecuencias de alterar un elemento, suprimirlo, reducirlo, invertirlo, ablandarlo... Otra

opción puede consistir en relacionar palabras entre sí: por ejemplo, una función y un componente, etc.

“Solución de procesos problemáticos”: En la vida cotidiana los problemas se tienden a resolver intuitiva e impulsivamente. La intuición no es identificable con la impulsividad, como tampoco la resolución creativa de problemas lo es con un proceder deductivo. Cuando las situaciones y procesos problemáticos se muestran complejos, pueden seguirse estas *fases* con las que el empeño pudiera ganar en eficiencia y eficacia debidas a la creatividad:

- Definir el problema o situación a resolver.
- Definir otros problemas o situaciones semejantes.
- Descomponer el problema en subproblemas.
- Ordenar los subproblemas con algún criterio relevante: necesidad, preferencia, urgencia, importancia, etc.
- Elegir el -o en su caso, los subproblemas- a resolver en primer lugar.
- *Radiografía* sincrónica o análisis funcional (O.M. Dadamia, 2001): Los subproblemas se relacionan con multitud de aspectos, circunstancias, antecedentes, explicaciones, condicionantes, posibilidades, dificultades, datos disponibles y otros fenómenos relacionados con ellos. Esta actividad puede realizarse por pequeños grupos, cada uno de los cuales se ocuparía de un subproblema, que devolverán al gran grupo el resultado de sus procesos de razonamiento.
- El resultado se pone en común, quizá mediante la técnica de *consejo de representantes*, y se comparte habiendo ganado en análisis y complejidad a la vista de todos.
- Con la nueva perspectiva, se discuten posibles soluciones para cada subproblema y se toman las decisiones más acertadas.
- Se sintetiza la estrategia general. Resultante de considerar de forma relacionada todos los subproblemas ordenados, su *radiografía* y sus soluciones.
- Se lleva a cabo la propuesta.
- Se evalúa formativa y finalmente.

“Descubriendo ventajas”: Observando cosas, se trata de expresar cuáles son las ventajas y utilidades de que la cosa o situación que percibimos sea como es.

“Descubriendo defectos”: Se trata de identificar defectos o errores en objetos o situaciones cotidianas. En un segundo momento y sobre cosas obsoletas o antigüedades, se expresarán defectos a los que inventos posteriores han dado solución. La misma actividad puede extenderse a conductas, procesos, proyectos, etc.

“Cómo mejorar las cosas”: Se propone el desarrollo de la imaginación desde previa definición de un objeto o un fenómeno o parte de ellos, desde los que se puede desarrollar la técnica de las *prelaciones*. A ello pueden seguir procesos de diseño, maquetación e incluso construcción del mismo objeto mejorado.

“Descubriendo porqués”: Distinguimos algunas variantes:

- Propuesta de E. de Bono (adaptada): Consiste en plantearse interrogantes que permiten cuestionar los supuestos lógicos más comunes o menos cuestionados. Se trata de criticar lo dado por supuesto.¹ Partimos de la hipótesis de que cuestionando lo inmóvil puede

¹ Como afirmaba De Bono: “nada es lo bastante obvio como para que merezca su justificación” (en O.M. Dadamia, 2001, pp. 200,201).

innovarse, de que “abrirse es cambiar”, como ayer me dijo Héctor, un niño de 3 años y 10 meses. El objetivo no es otro que poner en entredicho lo habitual, lo común, lo obvio, lo establecido, lo que nadie discute, porque su mera duda ya es chocante. Ésta es la consigna: “¿Por qué... [lo establecido, lo observable, lo habitual, lo obvio...]?”. Con frecuencia hace falta una actitud ingenua, fresca, flexible, como la de un niño de apenas tres años para hacerse buenas preguntas: Por ejemplo, “¿por qué los papeles para escribir son rectangulares?”, “¿por qué los teclados tienen teclas?”, “¿por qué los coches tienen cuatro ruedas?”, “¿por qué los relojes tienen manillas?”, “¿por qué los tomates o las sandías son (tienen que se) redondas?”, etc. Ésta es, desde mi punto de vista, la pregunta básica de la innovación. Lo normal será escuchar *mensajes-tapón*, como: “¿Cómo podría ser de otro modo?”, “¿Por qué va a ser...!”, “¿Qué cosas tan raras te planteas...!”, “¿Eso es una tontería!”, “Otra cosa sería imposible”, etc. O sea, una suerte de “Sí, pero...”, frente a la *actitud abierta* (respuesta-pregunta socrática) “¿Y por qué no?”. El cuestionamiento en este sentido puede provocar una crisis inducida (tácita o expresa) de las relaciones hechas, o, literalmente, un ‘efecto brocha’ (el de la retirada del piso o de la escalera que nos deja con la brocha en la mano), así como el vislumbriamiento de otras relaciones posibles. El desarrollo de esta solución será una clave del progreso o el cambio que puede ayudar a avanzar por caminos distintos hacia un mejor futuro. Lo que provoca esta pregunta pudiera comprenderse como la motivación instrumental-molecular gracias a la que la creatividad se justifica y abre paso desde el conocimiento.

- **“Por qué”** (diálogos científicos): Se forman parejas. Una de ellas empezará a contar algo a la otra. Ésta preguntará a todo “¿Por qué?”, y el narrador intentará contestar. El profesor intentará aprovechar la coyuntura comunicativa para expresar la necesidad de conocimiento del ser humano y por ende de la ciencia, orientada a la búsqueda de conocimiento. No es distinta esta actividad a la que espontáneamente realizan los niños de 3 años y medio y que lo cuestionan todo compulsivamente. Tampoco debe ser distinto del modo de desarrollar la comunicación didáctica en el aula. Entre todo el grupo se pensará y adoptarán decisiones para que en las clases predomine y se aproveche esta actitud inquiridora.
- **“Descubriendo porqués pasados”**: Desde el presente se pueden descubrir probables *porqués* que ya fueron respondidos: Por ejemplo, el invento del reloj digital pudo motivarse por la pregunta: “¿Por qué los relojes tienen manecillas?” Por ejemplo, los tomates o sandías de formas geométricas variadas –y bastante caras, por cierto-, ante la pregunta: “¿Por qué son redondos?”. Un abrigo de piel sintética y de calidad pudo ver la luz gracias a preguntas como: “¿Por qué los ‘abrigos de piel’ tienen que ser de ‘piel de animales’?”. Y a lo mejor los abrigos de diseño innovador se crearon después de preguntarse cosas como: “¿Por qué los abrigos tienen que llevar botones, ojales, solapas, deben ser negros, largos, oscuros, etc. Otros *porqués pasados* pudieron ser: “¿por qué la tinta de la pluma gotea y mancha el pergamino?”, “¿por qué los alimentos se estropean a temperatura ambiente?”, “¿por qué por el teléfono se transmite sólo voz?”, “¿por qué los faros de los vehículos son fijos?”, “¿por qué el motor de los trenes se localiza en la locomotora?”¹, “¿Por qué el hormigón es resistente pero quebradizo?”², etc.”. Algunos hoy nos hacen sonreír, entre otras cosas porque ya se han descubierto y son parte del pasado que creemos, un tanto egocéntricamente, ‘superado’. Su responsabilidad y compromiso con el cambio correspondió a otros. Y sin embargo, ¿podemos asegurar que

¹ Hacemos referencia al S-103, el tren sobre carriles más rápido del mundo. Carece de cabeza tractora, no tiene locomotora: sus motores están distribuidos en cada remolque.

² Se está investigando y generalizando un ‘hormigón flexible’, conocido por las siglas ECC, cuya clave es su composición. Está preparado para mezclarse como el convencional, pero se muestra más resistente a terremotos y otros episodios dinámicos que afectan al terreno a su estructura.

los modos de resolución fueron los únicos posibles? ¿No pudo haber habido otras rutas de solución que hicieran transcurrir el presente de otro modo? Una comprensión flexible de la naturaleza de la creatividad no cerraría la ventana ni la puerta a esta posibilidad: las innovaciones condicionan el futuro, porque engarzan los hechos de un modo concreto entre una gama enorme de posibilidades.

- “**Descubriendo porqués actuales o futuros**”: Análogamente, es posible formular descubrir *porqués* sobre objetos o fenómenos actuales, que apuntan a cuestionamientos que aún –que sepamos- no han sido *contradichos, desestabilizados, refutados...y* cuya propuesta mira hacia el futuro. Los cuestionamientos de hoy, como ocurrió antaño, nos pueden resultar difíciles de admitir. Por ejemplo: “¿Por qué la electricidad tiene que ir por cables?”, “¿por qué los bolígrafos tienen tinta?”, “¿por qué los coches tienen ruedas?”, “¿por qué los limpiaparabrisas son negros?”, “¿por qué al aparcar, si avanzamos hacia atrás, golpeamos con nuestro guardabarros al coche de atrás?”, “¿por qué concierta frecuencia, a plena luz del día, vemos largos tramos de autovía con sus farolas encendidas derrochando energía?”, “¿por qué las manillas de los relojes avanzan hacia la derecha?”, “¿por qué las varices se curan tirando a la basura trozos de vena?”, “¿por qué matar a los toros en la plaza?”, “¿por qué los coches tienen batería?”, “¿por qué no nos entendemos con una persona que habla una lengua extranjera desconocida?”, “¿por qué los coches van por la calzada?¹”, “¿por qué un vehículo con bajo uso debe pagar la misma cuota de seguro que otro de mayor uso?”, “¿por qué los coches no pueden ir equipados con ‘cajas negras’, como las aeronaves?”, etc. A partir de aquí se pueden esbozar inventos que no existen. Tres ejemplos de inventos que creemos que no existen aún podrían ser: 1) Almohada de cama de matrimonio con dos alturas que se aproximen más al estándar de hombros anchos y estrechos. 2) Sistema de bloqueo automático de frenos autoactivado al dispararse la señal continua del chivato de obstáculos traseros, e impida el contacto físico con cualquier objeto con que, por ejemplo, al aparcar, se pueda encontrar el vehículo. 3) Sistema de vigilancia de la circulación en las carreteras: Pequeñas unidades volantes y móviles, situadas en lugares estratégicos a gran altura, de gran autonomía, controladas por satélite y dotadas de potentes cámaras desde las que fotografiar vehículos que circulen imprudente o incorrectamente por amplias zonas.
- “**Planteando porqués de alternativa definida**”: La consigna de los *porqués* puede ser menos divergente o detallada, y aplicarse a *carencias, propuestas y transformaciones* con preguntas como: “¿Por qué no incorporar...?”, “¿Por qué no puede haber...?”, “¿Por qué no se puede ofrecer...? “¿Por qué no puede ser X en lugar de Y?”, etc. Pudieran ser *pasados o actuales-futuros*, pero en este caso, el *porqué* de la pregunta y punto de partida y la estrategia difusa se concreta en un ‘*por qué no...*’ de la respuesta y el punto o línea de llegada. Por ejemplo: “¿Por qué no obsequiar con la entrega de llaves de un hotel un bolígrafo de cuatro colores?”, “¿por qué los pivotes que evitan el paso de vehículos por determinadas calles de una ciudad o pueblo tienen que ser fijos?”, “¿por qué no incorporar un sistema de líquido refrigerante en lugar de un ventilador en el ordenador?”, “¿por qué no se pueden ofrecer helados derretidos?”, “¿por qué los llamados *platos típicos* tienen que corresponder a *cocinas* nacionales o culturales definidos y no se combinan, creando *cocina de fusión más universal*?”, “¿por qué los molinos de viento que afean los paisajes no pueden situarse en zonas acotadas de alta mar?”, “¿por qué en las autoescuelas no se

¹ Quizá esto se lo cuestionó Paul Moller, fabricante del M400 Skycar, un coche volador que se ha intentado sacar al mercado, sin éxito, desde 1964. Pero parece que otro proyecto análogo podría realizarse en pocos años. Nos referimos al vehículo “Transition”, desarrollado por la empresa “Terrafugia” e inventado por un estudiante de doctorado del Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT). Quedó finalista en el 17º Concurso Anual de Empresarios MIT”. El piloto conduciría hasta una pista local, tomaría pista (mínima de 450 m), abriría las alas y despegaría llegando a una velocidad máxima de 190 Km/h, pudiendo volar sin repostar unos 800 Km.

aprende a disolver el propio egocentrismo de los conductores, si la mayor parte de los accidentes se deben a ello?”, etc.

“Viaje al centro del problema” (A. Bacus, y Ch. Romain, 1994, adaptado): Se trata de *identificarse en profundidad*, en transformarse en *no-dos* con el problema, para *sentirlo* e intentar solucionarlo empáticamente, desde sí mismo. Los autores proponen el siguiente ejercicio de imaginación, orientado a la solución o a la mejora de un problema, especialmente mecánicos o tecnológicos. Se trata de imaginarse dentro del problema, identificándose o imaginándose ser los objetos, los fenómenos, los usuarios u otras variables activas en juego, para sentir en mayor medida lo que se describe desde distintos puntos de vista y pensar y alcanzar percepciones flexibles. Por ejemplo, trabajando en Berna (Suiza), Einstein se imaginaba:

¿Cómo sería montar en una onda de luz –viajar a la velocidad de la luz? Si sostuviéramos un espejo enfrente de nosotros, ¿entraría la luz en el espejo y se reflejaría de vuelta? ¿Veríamos nuestro reflejo o estaría el espejo en blanco? Si fuera ese el caso, y en relación al viajero, la luz parecería haberse detenido. Durante 10 años, de 1895-1905, Einstein se rompió la cabeza con esto, ya que estaba convencido de que, de algún modo, su imagen no debía desaparecer (P. Moore, 2003, p. 36).

“Técnica del incidente”: El grupo analiza exhaustivamente un incidente o proceso real, ya sucedido, incluyendo en el análisis factores y condicionantes relevantes. Puede responder a la pregunta: “¿Cómo podría haberse evitado...?” o “¿Cómo podría haberse conseguido que...?”. Se trata de proponer soluciones posibles válidas o más complejas para evitarlo, en caso de que fuese negativo, y de llegar a un desenlace distinto. Por ejemplo: “¿Cómo podría haberse evitado...?” Por su amplitud posible, las medidas a adoptar pueden ser inter o transdisciplinarias. Su mayor valor radica en apoyar las razones y soluciones en justificaciones y fundamentos científicos.

“Preguntas de máxima divergencia”: Desarrollan de modo especial la fluidez, la originalidad, la flexibilidad y la imaginación aplicados a un suceso futuro, del tipo: “¿Cómo lograrse/evitar...?”. Por ejemplo: “¿Cómo se podría evitar que personas *extremas* o ‘límites’ gobiernen las naciones?”, “¿Cómo lograr que los bosques no se pierdan?”. O bien del tipo: “¿Qué podría ocurrir/haber ocurrido/ocurrirá si/si no...?” Por ejemplo: “¿Qué podría ocurrir si China e India siguen creciendo al ritmo actual como potencias económicas?”, “¿Qué ocurrirá si se llegan a derretir los hielos de la Antártida?”, etc.

“Ideación de inventos”: Dado un problema funcional, el alumno o el grupo tendrá que diseñar un invento para solucionarlo. Será tan interesante la definición del problema como la solución ofrecida para resolverlo. Con frecuencia los resultados pueden sorprender. No en pocas ocasiones el alumno redefine el problema y ofrece soluciones a un cuestionamiento más complejo. Cabría incluir en esta técnica la “Ideación de inventos inútiles”: Se trata de inventar algo que no sirva para nada..., o que en el momento actual pueda ser así calificado. Puede detallarse, dibujarse o construirse.

Construcción de una maquinaria: Planificar y elaborar una maquinaria de efectos concatenados de tres, cuatro o “n” pasos.

“Técnicas aleatorias o imaginación proyectiva” (A. Bacus, y Ch. Romain, 1994): Consiste en tomar recursos del azar para que surja la inspiración, o de utilizar el azar como fuente de relaciones para alimentar la imaginación, en el marco de un invento, de un proceso de ideación literaria o de hallar una cosa, sin demasiadas limitaciones. Cualquier objeto, cualquier palabra puede favorecer relaciones inusuales, haciendo bueno aquello de que: “la

unión del azar con las limitaciones estimula la imaginación” (p. 175). Esta técnica favorece lo que hemos denominado ‘*procesamiento inconsciente del conocimiento*’, y equivale, funcionalmente, a ‘dejarse pensar por las ideas, los estímulos y los proyectos’ desde el hemisferio derecho. Ha sido utilizado por no pocos grandes creativos. Por ejemplo, Leonardo da Vinci aconsejaba a sus alumnos contemplar las manchas de humedad de las paredes para encontrar motivos decorativos y estimular su imaginación.

“**¡Qué extraños son estos terrícolas!**”: Dos o tres extraterrestres venidos de una galaxia lejana visitan por primera vez la tierra y tienen la oportunidad de conocer objetos, profesiones, costumbres y problemas que en nuestro planeta se tienen. El juego transcurre a lo largo de estas fases: 1) Caracterización y preparación del encuentro y de los principales contenidos. 2) Los extraterrestres ven la vida cotidiana de forma extraña y analizan y valoran lo que para otros es familiar. De este modo, experimentan un proceso básico de la creatividad: cuestionar lo habitual o lo aceptado. 3) Los más mayores pueden preguntarse y a proponer soluciones radicales a problemas con que el ser humano convive: odios, racismos, guerras, etc. 4) Otra posibilidad es inventar y recrear formas diferentes de vida alternativa, según la comprensión extraterrestre. 5) Se puede dialogar en torno a la idea de cómo será nuestro planeta dentro de 100 años. Si en algún momento la dinámica diera de sí, podría dar lugar a un guión original, un ensayo, un mural, una obra de teatro, etc.

“**La mejor compra**”: Es otro enfoque de la dinámica anterior. 1) Tras pasar una temporada en la Tierra y observar la vida en ella, los extraterrestres deciden volver a su planeta para hacer una compra, que podrán definir en tantos por ciento positivos y negativos. Por ejemplo: Un 20% de paz, un 25% de confianza, un 5% de ternura, un 15% de alegría, un -50% de odio, un -30% de hipocresía, etc. 2) En un segundo momento, la clase intentará pensar cómo podría aplicarse esa receta a la vida de la clase y el centro. Se trata de definir la clase actual proyectando su valoración crítica en una serie de “ingredientes”. Esa definición se puede realizar desde preguntas estratégicas, que adoptamos del proyecto “*Inventudes*”¹ (Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Secretaría de Educación, 2007): De una lista dada, seleccionar los ingredientes con los que caracterizas la clase (El docente puede proporcionar esos rasgos). ¿Cuáles son los ingredientes que cambiarías en esta clase? ¿Cuáles son los ingredientes que añadirías a esta clase? Este proyecto podría dar lugar a debates y a actuaciones posteriores comprometidas.

“**El viaje imaginario**” (A. Bacus, y Ch. Romain, 1994): Se trata de imaginarse en un país o un planeta diferente donde un problema definido (social, tecnológico, etc.) que nosotros padecemos en la actualidad, ha sido resuelto. Sencillamente, el problema allí no existe. Puede imaginarse el aspecto, las condiciones de vida, la decoración, etc. Posteriormente puede entrevistarse a las personas o seres que allí viven, en torno a la cuestión.

“**Proyectos de visión futura**” (Arnold). La idea original se desarrolla en la Escuela de Ingeniería del Massachusetts Institute of Technology, aunque es adaptable a otros ámbitos y niveles educativos. Pretende desarrollar “ingeniería imaginaria” con propuestas de “ciencia ficción aplicada”, de modo que posteriormente puedan ser trasladadas a nuestra realidad conocida. Se trata de diseñar objetos en condiciones diferentes a las que conocemos y damos por constantes. Sus variaciones pueden referirse a escenarios, condiciones físicas, supuestos, circunstancias, usuarios, etc. P. ej.: “Supongamos que en un satélite X se encontrara un océano interior de metano a una temperatura y profundidad determinada, y en ese mar se

¹ Ejemplo de investigación colectiva aplicada a la mejora de la convivencia pedagógica cotidiana.

situara un submarino terrestre. ¿Qué ocurriría? ¿Cómo habría que rediseñarlo para que no fracasara en ese medio?”. La técnica puede seguir estas fases:

- Fase de presentación de la técnica y definición de las condiciones formales de realización: lugar de realización de los diseños (p. ej., aula) y desarrollo (talleres, laboratorios, etc.), tiempo que se va a dedicar, fecha límite de entrega, etc. Estructura del proyecto y aclaraciones sobre la fundamentación científica y el rigor requerido que deberán acompañar a la propuesta final
- Fase de planteamiento del proyecto: Se propone por escrito el tipo de proyecto que ha de elaborarse. Es muy importante que la propuesta sea imaginativa, adecuada a los conocimientos de los alumnos, que tenga la capacidad de implicar al grupo clase, esté muy reflexionada e incluya todos los datos de entrada, ya que el problema ha de admitir diversidad de soluciones que se van a dar sobre *concreciones imaginadas*
- Fase de análisis grupal y apropiación conjunta: El grupo dialoga con el profesor sobre las condiciones y datos ofrecidos, requiriendo los detalles precisos de la propuesta. Esto sirve para evaluar cooperativamente la validez de los *datos de entrada*. (Esta fase sería semejante a la equivalente en un *estudio de casos*.)
- Fase de subgrupos: Con un coordinador del proyecto al frente, nombrado por designación, los alumnos pueden agruparse en equipos de 4-6 participantes para trabajar independientemente en el proyecto. La lista de los subgrupos puede aportarse en el mismo momento.
- Fase de diálogo de representantes: Al cabo del tiempo destinado a los grupos de trabajo, los coordinadores pueden reunirse y poner en común las diferentes propuestas de proyectos. Se puede proceder mediante la técnica de *consejo de representantes*.
- Fase de valoración: El gran grupo decide optar por una de las propuestas o bien incorporar soluciones parciales facilitadas por los subgrupos a un *diseño final* superador de las soluciones particulares gracias a la cooperación.
- Fase de desarrollo del proyecto: Si fuera posible, el proyecto o proyectos se realizarían, probarían y evaluarían, con el fin de redefinir en lo necesario el diseño inicial.

“Proyectos de visión pasada”: Podemos redefinir la misma técnica y aplicarse situándonos en el pasado, para repensar las soluciones que en su día se dieron. P. ej., “¿Qué ocurriría si un petrolero con su carga naufraga a 2000 metros de profundidad en aguas con una determinada temperatura?”. Aunque parezca mentira, es llamativo recordar que, cuando ocurrió la tragedia del “Prestige” frente a las costas gallegas en noviembre de 2002, no pocos expertos aseguraban que el petróleo nunca saldría a la superficie porque se solidificaría. ¿Cómo pudo llegara decirse esto? La realidad fue muy distinta a esta suposición científica.

“Cocina creativa”: Preparar por parejas o pequeños grupos postres, pasteles, zumos, batidos o ensaladas originales. Todos los productos recibirán un premio especial: a la originalidad, al sabor, al color, a la presentación, etc.

V TÉCNICAS RELACIONADAS CON EL DIBUJO Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

“Completar figuras” (Godman, 1964, adaptado): Desde algún trazo o forma dada (por ejemplo, un segmento, una línea ondulada, una elipse, etc.), dibujar libremente. Después, hacer una exposición de producciones (por ejemplo, la “exposición de la línea ondulada”). Reflexionar después sobre el papel o la función que aquella primera forma tuvo en el producto final, qué hizo pensar o qué sugirió, y por qué se decidió llegar a la producción final.

“Transformar un objeto” (Godman, 1964, adaptado): Se trata de decorar un objeto cualquiera hasta llegar, en parejas o pequeños grupos, a transformarlo en otra cosa. Todos los subgrupos pueden partir del mismo objeto o de unos cuantos modelos que los grupos puedan elegir.

“Dibujo cooperativo”: A partir de un trazo, continuar dando forma a una figura emergente.

“Puzzles con mensaje”: Se trata de construir un puzzle reversible, con un mensaje verbal, cifrado o icónico por la parte de atrás.

“Dibujos imposibles”: Se trata de expresar dibujos de *objetos imposibles* previamente ideados.

“Seres imposibles”: Se trata de dibujar cosas, frutas, árboles o animales imaginados como consecuencia de mezclar las características de dos o más existentes o extinguidos. Puede comentarse después sobre la existencia real de la *ovecabra* (cruce de oveja y cabra) o el *ligre* (cruce de león y tigre). También se pueden crear nuevos personajes de cómic (tipo Spiderman) como consecuencia de incorporar características de algún ser vivo particular.

“Mi cuadro favorito” (M.A. Vierb, 1975, p. 157, adaptado): Se trata de preferir un cuadro de entre una muestra y recrearlo desde diversas técnicas plásticas.

Algunas propuestas de A. Cuenca (2003) con el sentido de comprender y transformar la realidad: Con una base de madera y un alambre alargado y curvo retratar de cuerpo entero nuestro yo ideal con plastilina, hacer un collage, hacer fotomontajes (de imágenes nuevas, sustituyendo partes, insertando la imagen en nuevos escenarios, combinando imágenes diferentes, alterando algún detalle, relacionando iconos, representar metáforas, casi siempre visuales), completar imágenes estereotipadas o únicas, trucar la realidad, pintar la sombra real de una imagen, pintar la sombra que nos sugiere, etc.

VI TÉCNICAS RELACIONADAS CON EL LENGUAJE

“Parecidos literales”: Se determina una letra y por grupos se propondrán formas parecidas desde metáforas, analogías, semejanzas, etc. Podría ser interesante que lo que los mayores pudieran realizar les fuese útil a las clases de quienes empiezan a leer y a escribir.

“Sinónimos”: Se trata de buscar el mayor número posible de sinónimos de una palabra. Posteriormente se contrastará con un diccionario de sinónimos. Este juego potencia la inteligencia verbal y la capacidad de expresión escrita.

“Cosas al revés”: Se trata de decir cosas que ocurren y parecen ‘al revés’, al modo indicado por J. Goitisoló en su obra “Un mundo al revés”.

“Anticaligrafía”: Se trata de dibujar una palabra de un modo no convencional, incorporando todos los elementos que a cada quién se le ocurran. La condición es que se pueda reconocer, aunque para ello haya que hacer un cierto esfuerzo perceptivo flexible.

“La palabra que más me gusta”: Individualmente, se pensará en la palabra que más nos gusta. Luego se compartirá por qué: Por su sonido, por lo que evoca, etc.

“Mis versos preferidos” (M.A. Vierb, 1975, p. 157, adaptado): Se trata de encontrar de entre una muestra unos versos preferidos y recrearlos desde diferentes perspectivas: gráfica, plástica, literaria, dramática, etc.

“Test de Cunnington”: E.P. Torrance (1962) lo describe así: se presenta al grupo de alumnos una serie de sonidos inusuales, mejor no identificables. Se pide a los niños que dibujen las palabras evocadoras mientras los escuchan dos o tres veces. Luego explican por qué.

“Código secreto”: En su versión más básica, se trata de sustituir una palabra por otra, cuyo significado sólo un grupo conozca. Otro grupo puede intentar descubrir la equivalencia secreta. Otra posibilidad es sustituir sílabas o letras por números, para cuya conversión sean precisas tablas secretas, etc., que puede ocultarse en un documento secreto escrito con zumo de limón.

“Lenguaje universal”: Se trata de redefinir un idioma nuevo, que pueda ser interpretado por cualquier ciudadano del mundo. Esta técnica puede dar ocasión a conocer el “Esperanto” y su proyecto.

“Inventar palabras”: Inventamos una palabra nueva que sirva para identificar algo que no queda bien definido con palabras existentes. Se pondrá en común el proceso seguido para inventarla: Condensar, transformar, rotar, doblar, exprimir, etc. Es una actividad en la que de un modo especial se cultiva la flexibilidad.

“Nominaciones”: Se trata de poner nuevos nombres a plantas, animales, objetos, personajes de cómic, gestos, colores, olores, texturas, etc., según alguna característica observada.

“Titulares”: Se trata de poner títulos a historietas (Guilford), películas, dibujos, cuadros, canciones, fragmentos de entrevistas, conferencias, capítulos, artículos, etc.

“Entrevista virtual”: El gran grupo, a través de alguna comisión creada al efecto, puede preparar una entrevista pública a un alumno o alumnos que representen papeles inventados: un famoso, un deportista, un personaje histórico, el de un relato significativo, un grupo de extraterrestres que han visitado la Tierra y conocido sus inventos, costumbres, ritos, etc., etc.

“Sustantivo + adjetivo” (M. Pérez): El profesor reparte tarjetas de dos colores. Pide que en una se escriban sustantivos y en otra, adjetivos, intentando evitar palabras frecuentes. Se escogerán al azar y se escribirán en la pizarra los resultados. Por ejemplo: “Esfera abierta”, “fotografía fosforescente”, etc. Se trata de flexibilizar las posibilidades de relación entre significados, de inducir a la imaginación de nuevas realidades y de reírse un rato. Los resultados pueden servir para realizar actividades posteriores: poemas, redacciones, etc.

“Sustantivo + ‘de’ + sustantivo” (M. Pérez): Se trata de hacer lo mismo, pero colocando dos sustantivos a uno y otro lado de la preposición *de*. Resultan cosas como por ejemplo: “Árbol de música”, “rinoceronte de hielo”, etc.

“Sustantivo + ‘de’ + sustantivo + adjetivo [...] ‘con’ sustantivo + adjetivo” (M. Pérez): Se trata de escribir un poema con las tarjetas anteriores, compuesto de *n* versos con la estructura “Sustantivo + ‘de’ + sustantivo + adjetivo”, y el último verso, de cierre, “‘con’ sustantivo + adjetivo”. Habrá que hacer corresponder los géneros entre sustantivo y adjetivo. Un ejemplo:

“Televisión de estrellas densas / ascensor de sonido vaporoso / rebaños de maquetas responsables / con libros sellados”.

“**Palabras encadenadas**”: El gran grupo se sienta en círculo. Uno dice una palabra. El de su derecha pronuncia otra cuya primera sílaba sea la última de la palabra escuchada, y así sucesivamente.

“**Palabras escondidas**”: Se trata de descubrir en una palabra larga otras formadas con sus letras. En caso de duda, el profesor o el diccionario pueden decidir.

“**La evolución de las palabras**”: Desde una palabra dada breve (mejor de cuatro letras), cada participante de la derecha encontrará otra como resultado de cambiar una letra de la anterior. Por ejemplo, “rata”, “rota”, “ropa”, “mopa”, etc. Si se hace de forma independiente por pequeños grupos, podrán constatarse desarrollos diferentes.

“**Poemas con rima**”: Se harán dos columnas de palabras que rimen entre sí. Apoyándose en ellas, se harán composiciones originales con rima y con un significado chocante o divertido. Posteriormente pueden definirse parejas de columnas de rima distinta, para apoyar composiciones de rima más compleja.

“**Completar cuentos (I)**”: Se entrega a los participantes el inicio de una historia y se pide que la completen. Puede procederse en corro (historia cooperativa) o por subgrupos, en cuyo caso tendremos varios desenlaces diferentes.

“**Completar cuentos (II)**”: Se entrega a los participantes el final de una historia y se pide que la completen hasta desembocar en ella.

“**Historia en espiral**” Cada participante sentado en un círculo de unos 4 ó 6 comenzará con un fragmento de historia inventada. El siguiente continuará la historia, añadiendo sucesos y personajes que se pueden tomar de dos o tres cuentos favoritos, e introducirá en su argumento al compañero que acaba de narrar. El último intentará que la historia termine en algún desenlace. La historia podrá escribirse, dibujarse o escenificarse.

“**Construir haikus**”: Se trata de construir un *haiku*, poema japonés tradicional de diecisiete sílabas, que plasma una percepción directa.

“**Escribir greguerías**”: Se trata de construir “greguerías”, a semejanza de las de Ramón Gómez de la Serna. Por ejemplo: “El ciprés es la pluma del paisaje clavada en el tintero de una tumba”

“**Artículo para un periódico**”: Se trata de afrontar el reto de la Elaboración de un artículo crítico, erudito, de opinión, etc. para un periódico, una revista o un texto público, de carácter científico, artístico o divulgativo, cuidando la forma (sistema de cita y referencia bibliográfica) y el contenido. En niveles tempranos e idealmente, el periódico puede ser el ‘periódico de aula’. En niveles más avanzados, puede hacerse el intento de publicar en algún medio de difusión.

Cartas: La escritura de cartas sosegadas y cargadas de mensaje y afecto no debería perderse. Puede favorecer la conexión con el placer de leer y de expresarse. La profesora L. Parada ha trabajado esta técnica didáctica desde tres variantes: 1) Carta a un viejo amigo. 2) Carta a una

persona que vive muy lejos. 3) Carta desde el pasado. Posteriormente, pueden compartirse y recrearse.

“Las palabras mágicas” (J.R. Feldman, 2000): Se trata de expresar situaciones en las que utilizar: hola, adiós, perdón, gracias, ¿puedo?, disculpe, lo siento, por favor, etc. Escenificar situaciones en las que se deban utilizar: un tropiezo, una entrega en una tienda... Dramatizar pronunciándolas y sin pronunciarlas, expresar cómo nos sentimos, cuál preferimos, por qué. Poner más ejemplos... Puede variarse el juego hablando por teléfono, aplicarlo a la mesa, etc.

Diálogos encadenados: Es una técnica para entrenarse en la práctica del *teatro creativo*. Consiste en dialogar improvisando pero con el requisito de tener que apoyar las propias frases en algún elemento de la frase anterior. Favorece el ingenio, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración y el sentido del humor. Se puede proceder así: 1) La clase se divide en dos partes, A y B. Se forman parejas provenientes de cada una de ellas. Las parejas se distancian entre sí, para no interferirse. 2) Se deja un minuto para concentrarse y los miembros de la pareja A pronuncian una frase con cualquier contenido. Su pareja B la continúa libremente, pero retomando alguna de sus partes o el sentido de la frase del interlocutor. Por ejemplo: A: “Tengo un motivo para estar contento”. B: “Sí, sobre todo desde que te dejé mi vídeo de los Rolling”. A: “Un vídeo haría yo contigo nadando bajo el agua, como ayer, para que tu novia vea cómo chapoteas”. B: “Me han dicho que los fondos marinos de Lanzarote son preciosos”, etc. Al principio, todas las parejas pueden trabajar simultáneamente. Cuando se toma confianza y se gana en práctica, se experimenta menos presión, se agiliza la capacidad de improvisación, se incrementa la velocidad de respuesta y se gana en flexibilidad expresiva. Puede ser el momento de iniciar actuaciones ante el grupo de parejas designadas aleatoriamente. La misma actividad puede desarrollarse adjudicando papeles dramáticos.

“Teatro”: Se presta a metodología de taller y/o grupos de trabajo. Es una técnica muy potente para el cultivo de la educación con la creatividad, estrechamente unida al lenguaje escrito y expresivo. Por ello se relaciona naturalmente con la educación artística. Parece lógico aprovechar la ideación, los ensayos, la cooperación, la disciplina intrínseca del grupo, la búsqueda de calidad, el autocontrol, la memoria, la expresividad, etc. con fines formativos. Es especialmente interesante la buena gestión del tiempo que permita el desarrollo de foros posteriores en todos los casos. Algunos formatos no excluyentes son:

- **“Teatro de interpretación”** o adaptación libre: Se interpretan o adaptan propuestas, obras breves o fragmentos de obras realizadas por autores que no son los actores.
- **“Teatro inventado”:** Se interpretan o adaptan propuestas u obras por los actores.
- **“Teatro modificado”:** Se alteran significativamente (personajes, argumento, etc.) obras, propias o de otros.
- **“Teatro combinado”** o **“ensalada de teatro”**, al modo de la “ensalada de cuentos” de G. Rodari: Se trabaja en un argumento en el que aparezcan personajes o sucesos de obras distintas, bien propias o ajenas.
- **“Teatro crítico o caricaturesco”:** Se trata de una redefinición de las técnicas basadas en el teatro hacia la crítica social y la autocrítica, con un fuerte componente ético. La crítica social hacia algún tema actual o sensible se considera como eje o como recurso hacia el que se puede transformar o hacer oscilar una obra o propuesta adaptada, inventada, combinada, etc. La escena se puede centrar en la caricatura que de los personajes se hace, quizá con alguna clase de limitación ética (no agredir, no herir, no dañar la sensibilidad ajena, etc.) y incluso con la invitación a la autocrítica. Puede destinarse a la pura diversión, siempre que los afectados y el docente lo autoricen. Con niños más pequeños el

teatro puede hacerse con marionetas que pueden representarse a sí mismos o a otras personas. De este modo se pueden resolver conflictos reales.

- **“Teatro-foro”** (Augusto Boal): (Ver el otro capítulo en este mismo libro).
- **“Teatro social”**: Cualquier representación pertinente, con los permisos oportunos, se puede llevar a la calle, a una sección pediátrica de un hospital, a un centro de personas mayores, a otro ciclo de niños más pequeños, etc.
- Otros tipos de representaciones son: el **“teatro de sombras”**, el **“teatro negro”**, el **“teatro mudo”**, las **“coreografías”**, etc.

VII TÉCNICAS RELACIONADAS CON METÁFORAS TRANSFERIBLES A LA VIDA

“Frontenis dialéctico”: Dos alumnos desarrollarán ante los demás una divertida conversación, a la vez constructiva y agorera. Uno comenzará sus argumentos con: “Afortunadamente”, “Por suerte...”, “Por fortuna...”, “Lo bueno es que...”, e inicios similares. El otro le responderá con: “Sin embargo...”, “Pero...”, “Con todo, hay que tener en cuenta que...”, “Desafortunadamente” y otros reflejos parecidos. Se trata de concluir con que en todas las áreas de la vida hay dos actitudes polares: “Sí, pero... no” e “¿Y por qué no?”.

Mensajes tergiversados: Se trata de experimentar y reconocer un frecuente error comunicativo. Transcurre sobre las siguientes fases: 1) Cada participante sentado en un círculo de unos 8 ó 10 cuenta al oído del de su derecha una breve historia inventada. 2) A continuación, éste la narrará al de su derecha, cambiando algo de la historia escuchada. 3) Al finalizar el círculo, se comparará la versión inicial con la final. 4) El momento más formativo es aquel en el que se intenta transferir lo experimentado a episodios concretos de la vida real, más o menos asociados a conflictos. El docente puede tener preparado alguno para comentar.

“Unir los 9 puntos que forman un cuadrado de 3 puntos de lado sin levantar el lápiz del papel” (M. Cortina, adaptado): Un juego clásico de creatividad propone unir, sin levantar el lápiz, todos los puntos del cuadrado de tres puntos de lado con el menor número de líneas. El juego admite varias soluciones. Para unas hay que salirse del papel, para otras, no es necesario. ¿Qué pueden significar o a qué se pueden referir aquellos puntos? En muchas situaciones de la vida es preciso salirse a veces, distanciarse, flexibilizar los planteamientos, vivir la creatividad y sus posibilidades desde fuera. Dependiendo del tema, a referencias culturales, anclajes epistemológicos, caminos trillados, hábitos de razonamiento, tradiciones, normas, identificaciones, creencias, convicciones... No se trata sólo de superar las referencias externas, también las personales. Su logro puede dar lugar a nuevas relaciones, luego a nuevo conocimiento. Esto puede asociar formas distintas de resolver problemas, enfoques diferenciados, síntesis inusuales, propuestas originales, conflictos con lo establecido, divergencias brillantes, definición de huecos... Nada más propio para el conocimiento que la generación de conocimiento mismo, decimos. Por tanto, aquellos puntos dados pueden ser tan relevantes como importante puede ser su concepción flexible. El dilema didáctico consiste en tomarlos como *puntos de llegada*, o tomarlos sobre todo como *puntos de partida* para la propia formación. Por cierto, en la antigua China existía una expresión que merece más que una mirada: *Bu chu hu siyu* [literalmente, “no salirse de las cuatro regiones (fronterizas)"]. Se utilizaba para señalar que los conocimientos de alguien eran muy limitados

“Estrella de ovillo” (M. Cortina): En este juego se unen la colaboración y la orientación para la vida. Un grupo de 10-15 personas se colocan de pie en círculo. Se trata de tirar al que está

enfrente un ovillo, del que nos quedamos el extremo. Al cabo de varias tiradas queda definida una figura estrellada. Desde aquí, se pueden obtener reflexiones como:

- La figura necesita de una cierta tensión de todos para mantener su forma. Cada uno ha de asumir su parte de responsabilidad cuando trabaja en cooperación.
- Cuando alguien se desentiende o destensa el hilo, la figura entera se resiente.
- Cuando alguien *acapara* o tira más de lo que le corresponde, puede poner en peligro a la figura, puede romperla o incluso dañar a los demás.
- Cuando trabajamos en equipo, nadie somos expertos en todo: necesitamos a los demás. Entonces es posible el enriquecimiento debido al intercambio.

“La dinámica de los cubos” (P. Cascón Soriano y C.M. Martín Beristáin, 1995): Es un juego cooperativo en el que se sintetiza el aprendizaje para la resolución de conflictos y la orientación didáctica para la vida. Se forman varios grupos de seis personas y se les reparte material desigualmente: cartulinas, tijeras, papel adhesivo, regla, lápiz, goma, etc. El coordinador da la consigna: “Se trata de construir el mayor número posible de cubos de 8 cm de arista en media hora”. Cada grupo tiene un embajador, que es la única persona que podrá comunicarse con los otros grupos. Es de especial interés el intercambio de experiencias posterior: “¿Cómo nos hemos sentido?”, ¿A qué situaciones nos recuerdan?”. Con esta dinámica, se experimenta el *no tener* y los comportamientos desiguales que asocia, la mejor comprensión de los que tienen y de los que no, y el autoanálisis asociado a conductas realizadas por componentes del grupo que pueden sorprender, incluidos a ellos mismos.

ACTIVIDADES

Actividad común: Identificar algunas técnicas no practicadas e incorporarlas al proyecto de trabajo individual o del equipo didáctico.