

**PRÁCTICAS CREATIVAS EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA**

André Briand  
Université du Québec, Chicoutimi

Gabriela Elizondo  
Universidad Autónoma de Nuevo León

*La educación es lo que se conserva después de que olvidamos lo  
que aprendimos en la escuela.*

Einstein

**Abstract**

En la actualidad las escuelas deben preparar a los estudiantes a que enfrenten los retos de la vida exitosamente, en especial las aulas en donde se enseña una lengua extranjera, pues requieren siempre de las prácticas creativas, ¿qué están haciendo las escuelas para fortalecer estas prácticas?

En principal objetivo de este capítulo es proponer una metodología de observación y evaluación del uso de prácticas creativas en la clase de lengua extranjera. Se utiliza con este propósito una malla de observación basada en las categorías de Flanders (*Flanders Interaction Analysis System FIAS*, 1970). De las 10 categorías, siete se utilizan cuando el maestro habla y dos cuando los estudiantes hablan, la última categoría se usa para indicar silencio o confusión. Estas categorías fueron desagregadas detallando sus dimensiones creativas. Se consideraron para este propósito los conceptos de Stenberg y Williams (2001), Soh (2000), Furman (1998) y Copley (1993). La malla se desarrolló además para llegar a una mejor comprensión de las prácticas creativas en el contexto del aula de lengua extranjera. Se observaron un número limitado de clases de lengua adicional a fin de probar la malla de manera experimental. Para este propósito se eligieron tres segmentos de 45 minutos de videograbación de clase. Este estudio cualitativo y exploratorio hace uso de estos casos como muestra, a fin de realizar contrastes y explorar a profundidad la realidad

en el aula. Los hallazgos preliminares indican que es posible vincular algunas categorías del habla del maestro cuando se comunica para indicar a) aceptación de los sentimientos de los estudiantes, b) motivación, c) el uso que el maestro da a las ideas de los alumnos, d) preguntar con una orientación de apertura, y e) responder a los alumnos con una retroalimentación verbal y no verbal positiva. Hay, al parecer, una relación negativa entre conferencia, instrucciones, críticas y prácticas creativas. Con respecto al habla del alumno, la observación no permitió encontrar el vínculo entre la iniciativa del estudiante o sus respuestas con las prácticas creativas.

**Palabras clave:** creatividad, estudiantes, enseñanza, aprendizaje, lengua extranjera.

### **Introducción**

La investigación reciente ha demostrado que aunque los maestros creativos marcan la diferencia en la sociedad (Torrance, 1981), la insensibilidad de algunos otros maestros hacia la creatividad y su actitud para desalentarla ha aislado a los alumnos creativos en el aula y continúa siendo un problema universal en muchas culturas (Guncer y Oral, 1977; Runco y Johnson, 2002; Chien y Hui, 2010). Torrance (1994) afirma que las escuelas en la actualidad requieren de maestros que sean capaces de pensar creativamente, de manejar problemas de manera creativa y de producir mejores alternativas para resolverlos. Además, dijo que las habilidades de pensamiento divergente son definitivas en el aprendizaje por descubrimiento. La enseñanza creativa, al igual que otras actividades creativas, pueden entenderse a través de los cuatro elementos de la creatividad: la persona, el proceso, el producto y el lugar.

### **La concepción de prácticas creativas**

La enseñanza convencional muestra cómo evitar equivocarnos. En la enseñanza formal en el pasado, la gente aprendía que acertar era recompensado y equivocarse se castigaba. Con

este paradigma se examina, aún en la actualidad y en muchos casos, el dominio del curriculum utilizando exámenes de conocimiento que requieren reproducir respuestas correctas o seleccionar a partir de un número pequeño de opciones. Todo esto consolida los procesos convergentes de aprendizaje que insisten en modos estandarizados de enseñanza (Sacks, 2000). Pero la realidad es que la gente necesita estar preparada a equivocarse cuando se involucra en acciones creativas. Esta es la clave para dar paso a la creatividad natural que toda la gente tiene.

Los errores con frecuencia generan nuevas ideas. El siglo XXI promete problemas vagos, complejos y mal estructurados. El conocimiento y las habilidades centradas en el pensamiento convergente no serán suficientes para enfrentarlos. Los estudiantes necesitarán pensar críticamente y ser pertinentes, no sólo en la tarea de adaptarse al mundo, sino también para desarrollar la capacidad de construir el mundo (Sahlberg, 2009).

Las necesidades de la sociedad se presentan para ciudadanos inventivos, innovadores. De la misma manera, la sociedad necesita desarrollar el pensamiento creativo y flexible para preparar a los estudiantes a niveles internacionales, con roles más activos. Tener un rol activo significa que puedan hacer más preguntas, que generen ideas nuevas y útiles, y que lleguen a ser autónomos en su aprendizaje. Así, los estudiantes de hoy deben tener roles más activos en sus escuelas (Hargreaves, 2003). Un modo importante e interesante de que el maestro fortalezca este rol es su actitud hacia las preguntas. El uso de preguntas cerradas fortalece el rol pasivo, la dependencia, y sobre todo anima al alumno a conservar el marco de referencia del maestro. Esto conlleva a un salón de clase abiertamente dirigido por el maestro, en donde los alumnos no pueden participar en la construcción de su aprendizaje (Sawyer, 2006). Por otro lado, el uso de preguntas abiertas deja totalmente la iniciativa del contenido y el tipo de respuesta a los estudiantes, además los motiva a pensar y a resolver problemas, promueve la reflexión y permite el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

## **Las rutinas discursivas y su relación con las prácticas creativas en el aula de lengua extranjera**

Si se toman en consideración las características y principios que avalan el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, podríamos imaginar el tipo de interacción que encontraríamos en el aula. Sin embargo, sorprendentemente el enfoque comunicativo ha adoptado en muchas ocasiones una perspectiva monolítica, estática e invariante en la interacción en el aula (Elizondo, 2010).

Nunan (1987) y Dinsmore (1985) aseguran que el maestro de lengua extranjera frecuentemente falla a la hora de crear situaciones genuinas comunicativas en el aula. Señalan la presencia de ciclos IRF/IRE (inicio, respuesta, *feedback*/evaluación) como la razón principal para asegurar que hay poca comunicación genuina en el aula de lengua extranjera. De igual manera, Nunan examinó patrones de interacción que resultaron ser patrones netamente sintácticos (1988, p. 137).

Nunan (1988) también encuentra que una de las características de la comunicación genuina es el uso frecuente de preguntas referenciales (preguntas abiertas), tal como lo afirma Sawyer (2006), es decir, preguntas que en realidad se harían en la vida real, ya que el propósito es proporcionar información que el escucha no posee. Sin embargo, tal como se mencionó anteriormente, en las aulas actualmente se encuentra un uso frecuente de preguntas de demostración (cerradas o centradas en información que ya se comparte). Nunan concluye que “incrementando el uso de preguntas abiertas sobre las cerradas se estimula una mayor cantidad de comunicación genuina en el aula” (1988, p. 142).

### **El instrumento propuesto**

Aunque existen diversos instrumentos para medir la creatividad, solamente algunos de ellos utilizan la observación con este propósito y así, algunos aspectos de la creatividad en el aula permanecen sin explorar.

Este estudio pretende proponer una metodología de observación creada para analizar las prácticas creativas en el aula de lenguas extranjeras, lo que conlleva al desarrollo de la competencia comunicativa en el estudiante. Además de presentar el método

y el instrumento, se realizó una demostración utilizando tres aulas en donde se enseña una lengua extranjera con este propósito. Estas grabaciones fueron realizadas en México, Estados Unidos y Canadá.

A partir de una revisión empírica de literatura acerca de creatividad se desarrolló una malla de observación inspirada en las categorías que maneja el Sistema de Análisis de Interacción de Flanders. Las dimensiones más importantes que el instrumento enfatiza giran alrededor de dos habilidades: cómo desarrollar el tipo de preguntas referenciales (abiertas) y cómo manejar conductas específicas manifestadas en estudiantes creativos.

### **Metodología**

Se trata de una investigación cualitativa que implica realizar descripciones de eventos y reunir datos. Un equipo de dos investigadores tomó parte en el proceso. No hubo necesidad de entrenamiento, dados su interés y experiencia en el proyecto.

Se diseñó la malla de observación, tomando como base las categorías del Sistema de Análisis de Interacción de Flanders. Estas categorías se desagregaron con la ayuda de la revisión de literatura de creatividad en el medio ambiente áulico. Se utilizó una escala, no para medir intensidad de una dimensión, sino como medida de frecuencia, permitiendo un enfoque mayor en la conducta que en la personalidad. Esta escala requiere que el observador marque de 1 a 5 para indicar la frecuencia en que un evento sucede en el aula en una cantidad específica de minutos (generalmente 10). Tomando en cuenta el sesgo que una escala puede presentar a partir de los valores del que la concibe, el instrumento puede tener una mayor validez cuando lo utilizan observadores experimentados (Wilkinson, 1995).

### **La malla de observación**

La malla de observación consta de diez categorías. El método se basa en la observación, a partir del cual hay una cuantificación de conceptos que se refieren a conductas espontáneas. Siete categorías se refieren al habla del maestro, dos al habla de los estudiantes y hay una última categoría que se usa para indicar silencio o confusión (Flanders, 1971). La principal

característica de este sistema de categorías recae en el análisis de respuesta e inicio, los cuales son característicos de la interacción entre dos o más individuos, y de acuerdo a Flanders:

Iniciar en este sentido significa hacer el primer movimiento, permitir expresar una idea. Responder significa tomar acción después de un inicio, contar, ampliar o reaccionar ante ideas expuestas, conformarse o más aún quejarse ante una voluntad expresada por otros. (1971, p. 35)

Las aulas tradicionales han estado centradas en el maestro; sin embargo los nuevos enfoques de enseñanza requieren otro tipo de patrones de interacción, más centrados en los estudiantes. En el aula de lengua extranjera se espera que el maestro proporcione suficientes oportunidades para que el estudiante utilice la lengua meta creativamente, es decir, que experimente prácticas creativas en el aula. Sin embargo, como lo afirma Seedhouse (2004), muchas aulas han adoptado perspectivas estáticas con interacción muy limitada.

Las prácticas creativas que aquí se conciben se basan en cinco posturas: las de Sternberg y Williams (2001), Soh (2000), Furman (1998), Cropley (1993) y Wragg (1999). Con base en las ideas de estos investigadores se desarrolló la malla de observación.

La malla de observación incluye algunas dimensiones propuestas por los autores antes mencionados, y los investigadores agregaron también algunas otras categorías, basándose en su propia experiencia en el tema. De todas estas dimensiones, se pidió a un colega que realizara un análisis del factor subjetivo. Las dimensiones que se conservaron consideran las características que se traslapan entre los dos observadores. Las categorías que comprende la malla de observación fueron desagregadas para facilitar la observación y la evaluación de cada situación.

### **El proceso de observación**

Al tipo de observación realizada se le llama observación estructurada, ya que se refiere al esfuerzo sistemático para registrar las conductas de manera tan completa como sea posible.

El observador llega al aula justo antes de que la clase dé inicio. Cada observación tiene una duración aproximada de 40-45 minutos, todas las sesiones se videograbaron. Para no constituir una obstrucción a la clase (Hayes, 2000), el investigador se sienta en silencio en un lugar aislado, tratando de pasar desapercibido y sin involucrarse en la clase. Sin embargo, es de notarse siempre que el efecto del observador es inevitable (Wilkinson, 1995). Además, la evaluación se complementa con notas que surgen a partir de la observación cualitativa de aspectos en el aula como el arreglo y distribución de las sillas, lugar y movimientos del maestro, es decir, las actitudes del maestro que generan la atmósfera en el aula.

La observación de la clase de lengua extranjera se divide en cuatro segmentos de 10 minutos aproximadamente cada uno. El video fue visto y analizado por un observador experto tres veces, y por un observador externo dos veces para dar confiabilidad a la observación. Todos los datos fueron reunidos de una manera consistente a fin de eliminar distorsiones. Vale la pena mencionar que el propósito de la investigación era desarrollar el método para medir las prácticas creativas en el aula de lengua extranjera, no precisamente proporcionar una idea representativa de cómo enseñan los maestros de lengua extranjera, sin embargo, el método se implementó con esta muestra y hay resultados acerca de las prácticas creativas en estas tres aulas, así como los vínculos y observaciones que los investigadores realizaron.

## **Resultados**

En esta sesión se presenta una descripción física de la clase, así como de la actitud en general del maestro. Después se presentan los resultados obtenidos a partir de la malla de observación.

### *Clase de lengua extranjera avanzada (#1) grabada en Texas, EUA*

#### *Descripción general*

La distribución de espacios es tradicional, filas de sillas para los estudiantes y el maestro al frente de ellos. La maestra habla primero en inglés (lengua materna de los alumnos), y luego cambia a la lengua meta (español), y así continúa cambiando de una lengua a otra a lo largo de la clase. Dibuja y escribe en el pizarrón por largos periodos de tiempo, dando la espalda a los alumnos. Los estudiantes parecen aislados y no tienen interacción unos con otros. La maestra habla casi todo el tiempo y parece no desencadenar la motivación o iniciativa de los alumnos. De la misma manera, la maestra da instrucciones y los alumnos no reaccionan, desarrollándose un clima tenso en el aula.

### ***Observaciones de la malla***

Primer segmento de la clase: de manera dominante la maestra presenta el tema y da un ejemplo. Este parece ilustrar lo que dicen las categorías 5 y 6 de la malla. No hay evidencia de la presencia de las categorías 1, 2, ni 3. Con relación a la categoría 4, la maestra hace preguntas cerradas. En la categoría 8, los estudiantes típicamente reaccionan a las preguntas de la maestra. Con frecuencia, muchos de los alumnos parecen ausentes, pensativos, lo cual es típico de la categoría 9. Hay silencio cuando la maestra no habla.

Segundo segmento: No hay evidencia de los elementos pertenecientes a las categorías 1 y 3. En cuanto a la categoría 2, la maestra motiva utilizando solo una dimensión vinculada a la aplicación de conocimiento al usar juego de roles. Con respecto a esta actividad, la maestra insiste con palabras y con gestos, para invitar a los estudiantes a participar en el juego de roles, pero nadie acepta la invitación. La maestra tiene que señalar a alguien para poder realizar este ejercicio.

Tercer segmento: Se repite el mismo patrón de los primeros 20 minutos. En resumen, las primeras tres categorías que están asociadas a la expresión de la creatividad están ausentes. Las preguntas referenciales (abiertas) que disparan la creatividad están ausentes también. Hay un dominio de las categorías 5 y 6. Los estudiantes reaccionan ante la maestra y su iniciativa parece ausente también.



**Tabla 1: Datos sobre clase avanzada #1 MALLA: PRÁCTICAS CREATIVAS EN EL AULA**

		TIEMPO EN MINUTOS					
		1-10	11-20	21-30	31-40		
Habla del maestro	<b>Respuesta</b>	1- Acepta sentimientos (10 ítems)	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	
		2.- Elogia, motiva y anima (16 ítems)	Nunca	Una dimensión. Algunas veces	Nunca	Nunca	
		3*- Acepta o usa ideas de los estudiantes. (3 ítems)	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	
		3b- El maestro reacciona como respuesta a la iniciativa del estudiante	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	
		4a- Formula preguntas	cerradas	Frecuente mente	Frecuente mente	Frecuente mente	Frecuente mente
			abiertas	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
		4b El maestro reacciona ante las iniciativas de los alumnos (3 ítems)	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	
	4c Acciones que provocan preguntas	Nunca	Raramente	Raramente	Raramente		
	<b>Inicio</b>	5- Conferencia	Frecuente mente	Frecuente mente	Frecuente mente	Frecuente mente	
		6- Dar instrucciones	Frecuente mente	Frecuente mente	Frecuente mente	Frecuente mente	
7- Crítica o justificación de autoridad		Nunca	Raramente	Nunca	Nunca		
<b>Habla de los alumnos</b>	8-Responde(2 ítems)	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre		
	9- Inicia (7 ítems)	A veces	A veces	A veces	A veces		
<b>Silencio</b>	10. silencio o confusión	A veces	A veces	A veces	A veces		

*Clase de lengua extranjera avanzada #2, grabada en Nuevo León, México*

*Descripción general de la clase*

Por su actitud, el maestro siempre está disponible para sus estudiantes. Da instrucciones en los primeros minutos de la clase y los alumnos tienen que responder y proponer preguntas acerca de un caso. Los alumnos trabajan en grupos de tres. Los equipos se organizan alrededor del salón, el cual está arreglado en forma de cuadro. El maestro está al centro del salón; camina y se acerca a los grupos si algún miembro del equipo hace alguna pregunta. Los miembros del grupo trabajan juntos y no tienen interacción con los miembros de otros grupos. Ellos hablan siempre, pero los observadores no tienen acceso a lo que dicen. Algunas veces es posible ver a miembros de un grupo leyendo o permaneciendo en silencio por varios minutos (5). En algunos casos fue posible observar a dos estudiantes interactuando al tiempo que el tercer miembro del grupo parecía ausente. El clima del aula se comparte entre momentos activos y pasivos, más o menos 50-50%. El maestro realiza todas sus intervenciones en la lengua meta.

### ***Observaciones de la malla***

Primer segmento: Por su manera de actuar, es fácil observar que en aceptación de sentimientos, la conducta de este maestro se resume en una frase: “haz que el estudiante sienta que puede tomar riesgos sin ser juzgado o penalizado”. En la categoría 2, solo dos ítems fueron favorables dado el uso del ejercicio de caso. Los otros se refieren a sus intervenciones al hacer un llamado a los estudiantes a hablar y a no tener miedo de sus errores. En la categoría 3, el maestro es capaz de explicar y clarificar cuando un estudiante se lo pide. El maestro hace preguntas abiertas como “¿Cómo llegaron a esta conclusión?”

Segundo segmento: El maestro sigue estando disponible para sus alumnos. Exceptuando la categoría 1, hay una repetición del mismo patrón del segmento 1. No fue posible comprender algunas de las categorías debido a que no hay acceso a lo que se dice al interior de los grupos de trabajo.

Tercer segmento: El único cambio registrado se refiere a la categoría 4, el cual se refiere a la reacción del maestro hacia un estudiante, representada por su retroalimentación verbal.

Cuarto segmento: El maestro camina en el salón de clase y se acerca físicamente a un grupo cuando uno de sus miembros pregunta algo, pero los estudiantes realizan pocas preguntas al maestro. Cuando esto sucede, hay un poco de motivación representada por medios no verbales.

Tabla 2: Clase avanzada #2 MALLA: PRÁCTICAS CREATIVAS EN EL AULA

		TIEMPO EN MINUTOS					
		1-10	11-20	21-30	31-40		
Habla del maestro	Respuesta	1- Acepta sentimientos (10 ítems)	1 dimensión en ocasiones	1 dimensión en ocasiones	1 dimensión en ocasiones	1 dimensión en ocasiones	
		2.- Elogia, motiva y anima (16 ítems)	2 dimensiones con frecuencia	nunca	4 dimensiones con frecuencia	3 dimensiones con frecuencia	
		3*- Acepta o usa ideas de los estudiantes. (3 ítems)		siempre	siempre	a veces	con frecuencia
		3b- El maestro reacciona como respuesta a la iniciativa del estudiante		se acerca	se acerca	se acerca	se acerca
		4a- Formula preguntas	cerradas	raramente	nunca	nunca	raramente
			abiertas	con frecuencia	siempre	siempre	con frecuencia
	4b El maestro reacciona ante las iniciativas de los alumnos (3 ítems)		con retroalimentación	con retroalimentación	con retroalimentación	con retroalimentación	
	4c Acciones que provocan preguntas		con frecuencia	con frecuencia	con frecuencia	con frecuencia	
	Inicio	5- Conferencia		raramente	nunca	nunca	raramente
		6- Dar instrucciones		raramente	nunca	nunca	raramente
7- Crítica o justificación de autoridad			Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	
Habla de los alumnos	8- Responde (2 ítems)		raramente	raramente	raramente	Raramente	
	9- Inicia (7 ítems)		algunas veces	algunas veces	algunas veces	algunas veces	
Silencio	10. silencio o confusión		nunca	raramente	a veces	raramente	

### *Clase de lengua extranjera avanzada #3, grabada en Québec, Canadá*

#### *Descripción de la clase*

Considerando su actitud en general, la maestra toma el rol de modelo. Parece aplicar el principio de que la gente desarrolla su creatividad, no solamente cuando se les dice, sino cuando se les muestra cómo hacerlo. Sus primeras palabras y conductas hacen sentir confortables a los estudiantes y les hace sentir que el aula es un lugar que ellos pueden poseer. Surge entonces un clima energizante e interactivo. La organización del salón es en forma de U y la maestra se encuentra al centro. Después de unos minutos, cuando ella indica lo que van a hacer los alumnos, ella se sienta y un alumno llega al centro del aula para hacer una presentación. La maestra participa, y muchos alumnos lo hacen también, siempre utilizando la lengua meta durante toda la sesión, sin cambiar nunca a la lengua materna de los alumnos (que por tratarse de un aula multicultural, se trata de diversas lenguas maternas).

#### *Observaciones de la malla*

Primer segmento: se encuentran presentes tres ítemes de la categoría 1: acepta la toma de riesgos, utiliza el humor y transmite el sentimiento que los alumnos pueden ser exitosos. Con respecto a la categoría 2, se encuentra que la maestra es buena escucha de sus alumnos, los apoya, les alienta a que aprendan de sus errores y a que alcancen una meta. Hay claras evidencias de la presencia de humor y de la proximidad de la maestra. En la categoría 4, la maestra hace preguntas referenciales, abiertas, además reacciona a las preguntas de sus alumnos a través de retroalimentación verbal y no verbal. No toma el rol de conferencista ni da instrucciones. En la categoría 9, los estudiantes hacen preguntas y comentarios, además ellos ríen.

Siguientes segmentos: un alumno hace una presentación oral de un tema en la lengua meta. La maestra toma el asiento de ese alumno y adopta un nuevo rol, corrige el lenguaje, actúa como soporte y recurso, ayuda a clarificar expresiones, el uso erróneo de alguna palabra o a distinguir entre dos palabras similares. El alumno que hace la presentación anima la participación y la interacción de sus compañeros; por ejemplo, cada

alumno lee una diapositiva. El clima es agradable, ligero y humorístico. Cada tres o cinco minutos, debido a la intervención de un alumno, todos ríen. Hay también momentos de silencio provocados por el que presenta. La maestra aprovecha estos momentos para hacer que los alumnos busquen en el diccionario algunas palabras. Durante las presentaciones, la maestra siempre está dispuesta a escuchar a los alumnos y éstos se sienten en confianza para hacer preguntas o comentarios. El liderazgo de la clase se comparte entre el alumno que presenta y la maestra. Hay evidencias de la interacción y de los muchos comentarios que surgen en la clase.

Tabla 3: Clase avanzada #3 MALLA: PRÁCTICAS CREATIVAS EN EL AULA

		TIEMPO EN MINUTOS					
		1-10	11-20	21-30	31-40		
Habla del maestro	1- Acepta sentimientos (10 ítems)		3 dimensiones frecuentemente	4 dimensiones frecuentemente	2 dimensiones a algunas veces	2 dimensiones raramente	
	2.- Elogia, motiva y anima (16 ítems)		10 dimensiones con frecuencia	6 dimensiones con frecuencia	2 dimensiones a algunas veces	2 dimensiones raramente	
	3 <sup>a</sup> . Acepta o usa ideas de los estudiantes. (3 ítems)		con frecuencia	algunas veces	algunas veces	algunas veces	
	3b- El maestro reacciona como respuesta a la iniciativa del estudiante		estimula	estimula	estimula	estimula	
	4a- Formula preguntas	cerradas	nunca	nunca	nunca	nunca	
		abiertas	algunas veces	con frecuencia	con frecuencia	con frecuencia	
	4b El maestro reacciona ante las iniciativas de los alumnos (3 ítems)		con retroalimentación	con retroalimentación	con retroalimentación	con retroalimentación	
	4c Acciones que provocan preguntas		con frecuencia	algunas veces	algunas veces	raramente	
	Inicio	5- Conferencia		nunca	nunca	nunca	nunca
		6- Dar instrucciones		nunca	nunca	nunca	nunca
7- Crítica o justificación de autoridad			nunca	nunca	nunca	nunca	
Habla de los alumnos	8-Responde(2 ítems)		siempre	siempre	siempre	siempre	
	9- Inicia (7 ítems)		algunas veces	algunas veces	algunas veces	algunas veces	
Silencio	10. silencio o confusión		nunca	raramente	a veces	a veces	

## Resultados preliminares

A través de los análisis efectuados a las tres clases avanzadas de lengua extranjera utilizadas como muestra para probar la metodología propuesta y la malla de observación, fue posible llegar a las siguientes conclusiones:

- **Los maestros que responden en lugar de iniciar un diálogo, utilizan prácticas más creativas en el aula.** Responder significa motivar, utilizar las ideas de los alumnos o realizar preguntas abiertas. Esto significa una influencia indirecta del maestro. En las aulas observadas, esta influencia se localizó típicamente en dos clases: en la clase #3 y en una menor proporción, en la clase #2.

- **Cuando los alumnos se comunican por medios verbales y no verbales, significa que están reaccionando a las iniciativas del maestro.** Las reacciones de los alumnos se vinculaban más a la mala conducta, incluyendo la falta de cortesía, negarse a participar, rechazo a las respuestas formales, mentes ausentes, comprometerse en otras tareas diferentes a las que tienen que hacer, o la tendencia a criticar a otros (Sternberg, 1999).

- **El uso del espacio en el aula por el maestro refleja su filosofía de enseñanza.** Hay tipos de arreglo y distribución de espacios en el aula que facilitan el aprendizaje, tal como se observó en esta investigación. La clase avanzada #1 presenta las filas tradicionales de sillas para los estudiantes y la maestra al frente. Las otras dos clases presentan modos diferentes de acomodar las sillas y de aprovechar el espacio que parecen motivar la participación de los alumnos. El arreglo de los asientos parece ser un factor significativo al analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La clase #1 siempre utilizó la participación del grupo junto, al mismo tiempo; por otro lado, las clases #3 y #2 utilizaron también trabajo en grupos pequeños.

- **Lo que los maestros hacen con la conducta de los alumnos determina parcialmente las condiciones de las prácticas creativas.** En la clase #1, hay una clara evidencia de muchos momentos de silencio y varios de los alumnos parecen tener su mente ausente. El resultado sugiere una falta de interés del maestro. Posteriormente, la maestra en clase trata de que los estudiantes participen y hay evidencia de la negación de los alumnos a

participar voluntariamente en la clase. En la clase #2, el habla y el silencio son importantes al interior de los grupos de trabajo, sin embargo, los resultados no permiten indicar si hay habla ilícita al interior de los equipos. El maestro parece pasivo y no reacciona ante este tipo de conductas. En la clase #3, el manejo de la conducta se hace a través de los estudiantes, nombrándolos y usando humor.

## **Discusión**

En la sección de resultados se afirma que los maestros que responden utilizan más prácticas creativas que los que inician el diálogo. Esto puede fundamentarse en el hecho que la creatividad puede reconocerse como una interacción entre las características de la gente, los procesos, temas y en contextos sociales y culturales más amplios. Las personas creativas, de acuerdo a Csikszentmihalyi (1996), son consideradas personas con fluidez, flexibilidad y originalidad. Más aún, puede decirse que el maestro fluido, flexible y original utiliza prácticas creativas. Es el caso de la clase #3, en donde la maestra apoya la apertura y respeto hacia preguntas e ideas inusuales.

Se dijo también que cuando los estudiantes se comunican por medio del lenguaje verbal y no verbal significa que están reaccionando a las iniciativas del maestro. Esto se entiende al considerar a la escuela como una institución en donde hay rituales, y en donde se han establecido roles para estudiantes y maestros, tal como lo afirma Foucault:

Qué es un sistema educativo después de todo, sino la ritualización de la palabra; es un conjunto de roles fijos para los sujetos hablantes; es la constitución de un grupo doctrinal; es la distribución de la propiedad de discursos y de conocimiento. (1971, p. 47)

Así, se espera encontrar una relación asimétrica en el aula entre el maestro y los estudiantes, y se esperan rituales discursivos, como los maestros iniciando el diálogo y los estudiantes reaccionando. Este parece ser el caso de la clase #1, y en un menos grado, la clase #2.

Por otro lado, se refirió también que el uso del espacio en el aula por el maestro reflejaba su filosofía de enseñanza. Thompson una vez afirmó que “los humanos no solo producimos y recibimos expresiones lingüísticas significativas, sino que también damos significado a construcciones no lingüísticas” (1996, p.195), entre estas construcciones no lingüísticas es posible mencionar el uso y percepción del espacio, que es llamado proxemia (Knapp, 1980). De acuerdo a Knapp, las aulas que se organizan con sus sillas en forma de U producen un mejor efecto en los estudiantes, si se compara con las filas tradicionales de sillas y el maestro al frente, atrás de un enorme escritorio. En este estudio se localizaron ambos tipos de aula y los resultados coinciden con las teorías de Knapp. Vale la pena mencionar que, en muchos casos, la distribución de espacios en el aula es otra de las decisiones institucionales, lo que significa que en ocasiones el maestro no ejerce influencia en la decisión acerca de cómo arreglar sus espacios y, en esos casos, los espacios reflejarían la filosofía institucional acerca de la enseñanza.

Finalmente, los resultados consideraron que lo que los maestros hacen con los llamados “alumnos desobedientes” parcialmente determina las condiciones para las prácticas creativas. Este estudio sugiere la existencia de una oposición entre dos ideas: el estilo de enseñanza con el perfil del estudiante creativo. A muchos maestros les desagradan las características personales asociadas con la creatividad (Scott, 1999). Así, al mismo tiempo se pide a los maestros que alienten la creatividad en el aula, y muchos estudios indican que a los maestros no les gustan los estudiantes creativos. A los maestros les gustan los estudiantes con características como: responsables, dóciles, confiables, dependientes y “enseñables”. Todas estas características fueron asociadas con los niveles más bajos de creatividad (Wesby y Dawson, 1995). Torrance (1999) enumeró una serie de características asociadas con los maestros que temen a la creatividad: éstos son autoritarios, defensivos, dominados por el tiempo, insensibles a las necesidades emocionales de sus alumnos, preocupados por dar información y no interesados en promover la iniciativa y autonomía en sus alumnos y más preocupados por los asuntos de disciplina.

Dada la meta educativa de mantener el orden y la disciplina en el aula, no es sorprendente que características de la creatividad como la impulsividad, toma de riesgo e individualidad no se encuentran frecuentemente en la lista de características deseables que



un maestro propone para un alumno (Westby y Dawson, 1995). Las conductas típicas en un ambiente creativo requieren de tiempo, paciencia, tolerancia hacia un poco de caos y hacia la ambigüedad. Este tipo de alumno necesita más recursos, más tiempo para explorar, descubrir y pensar fuera de la caja (*think out of the box*).

Estos resultados llevan a cuestionarnos acerca de la naturaleza compleja y de la definición de la creatividad. También conlleva a darnos cuenta de la necesidad de la enseñanza creativa en la sociedad del aprendizaje. Se necesitan más estudios para mejorar la calidad del instrumento propuesto, por lo que la metodología queda abierta y se propone a ser probada en otros contextos educativos.

### **Conclusiones e implicaciones**

En la actualidad, en este mundo que rápidamente cambia, la manera de enseñar debe adaptarse para enfrentar las nuevas necesidades sociales. Los enfoques de enseñanza tradicionales no son lo que los estudiantes necesitan para confrontar este nuevo mundo. Muchos estudiantes aprenden a resolver problemas de tipo estructurado y no son capaces de resolver problemas mal estructurados, complejos, además no pueden responder a situaciones inesperadas. La enseñanza que facilita la creatividad no es una receta; es más una actitud hacia el descubrimiento o hacia el aprendizaje basado en el cuestionamiento, en la investigación (Orlich, 1989).

Los maestros deben prepararse para romper con los viejos paradigmas de la enseñanza y cambiar roles, de uno dominante y actor controlador a uno más facilitador, coach, quien dirige la orquesta, dando libertad y autonomía a los estudiantes en su camino a construir su propio aprendizaje y a prepararse a resolver problemas a los que se enfrentarán a lo largo de la vida.

En este estudio se propuso una metodología de observación de prácticas creativas en el aula de lengua extranjera, que podría extrapolarse a otros contextos escolares. También se diseñó una malla de observación para facilitar el proceso. El propósito es hacernos reflexionar a nosotros, los maestros, acerca de nuestro estilo de enseñanza, a hacer los ajustes necesarios y a empezar a pensar fuera de la caja (*start thinking out of the box*).

## Bibliografía

- Chien, C-Y and Hui, A. N. N. (2010). "Creativity in early childhood education: Teacher's Perceptions in three Chinese societies" en *Thinking Skills and Creativity* Vol 5, 49-60.
- Cropley, A. J. (1993) *More Ways than One: Fostering creativity*. Norwood. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning*. New York: Kogan Page Limited.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Dinsmore, D. (1985). "Waiting for Godot in the EFL Classroom", en *ELT Journal* 39.
- Elizondo, Gabriela (2010). *La interacción discursiva en el aula en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: español en Estados Unidos e inglés en México*. Tesis doctoral. UANL.
- Flanders, N. A. (1970) *Analyzing teaching behavior. Reading*. Boston: Addison-Wesley.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. United Kingdom: Harvester.
- Furman, A. (1998). "Teacher and Pupil Characteristics in the Perception of the creativity of the creativity of Classroom Climate. London: Harvester.

- Guncer, B. and Oral, G. (1993). "Relationships creativity and non-conformity to schools discipline as perceived teachers of Turkish elementary school children by controlling for their grade and sex". *Journal of Instructional Psychology* 20: 208-214.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hayes, N. (2000) *Doing psychological research: Gathering and analyzing data*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Knapp, Mark (1980). *Essentials of Nonverbal communication*. New York: Hold, Rinehart and Winston.
- Nunan, D. (1987). "Communicative Language Teaching: Making it Work" en *ELT Journal*, 41 (2).
- Nunan D. (1988). *The Learner Centered Curriculum*. Londres: Cambridge University Press.
- Runco, M. A. y Johnson, D. J. (2002). "Parents' and Teachers' Implicit Theories of Children Creativity: A Cross-Cultural Perspective" en *Creativity Research Journal* Vol 14, 427-438.
- Sacks, P. (2000). *Standardized Minds: The high price of America's testing culture and what we can do to change it*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Sahlberg, P. (2008). "The more you talk, the more you learn: Missing conditions for cooperative learning in secondary schools". *European Journal of Education*. 43, 151-172.
- Sawyer, Keith, (2006). "Educating for Innovation" en *Thinking Skills and Creativity I* (2006), 41-48.

- Scott, C. L. (1999). "Teachers' biases toward Creative Children". En *Creativity Research Journal*. 12, 321-328.
- Seedhouse, Paul. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Soh, K-C. (2000). "Indexing Creativity Fostering Teacher behavior: A preliminary Validation study". *Journal of creative Behavior*. Vol. 34 (2). 118-135.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Williams, W. M. (2001) *How to develop student creativity*. Association of Supervision and Curriculum Development. Alexandria: Virginia Editorial.
- Sternberg, R. J. (2006). "The nature of Creativity". *Creativity Research Journal*. Vol. 18 (1) 87-98.
- Thompson, John (1996). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM Unidad Xochimilco.
- Torrance, E. P. (1981). "Predicting the creativity of elementary school children (1958-1980). And a teacher who made a difference". *Gifted child quarterly*, 25, 55-62.
- Torrance, E. P. (1994). *Creativity: just wanting to know*. Pretoria, South Africa: Macro Books.
- Westby, E. L. and Dawson, V. L. ( 1995). "Creativity: asset or burden in the classroom" en *Creativity Research Journal*, 8,1-10.
- Wilkinson, J. (1993) "Direct observation". In G. M. Breakwell, S. Hammond & C., Fife-Schaw (Eds), *Research Methods in Psychology* (p.224-238). London: Sage.