

CREATIVIDAD: TEORÍA Y PRÁCTICA ELEMENTAL PARA PROFESIONALES DE LA DOCENCIA, LA EMPRESA Y LA INVESTIGACIÓN

Rafael Rabadán Anta / Javier Corbalán Berná



Rafael Rabadán Anta actualmente es profesor titular de Universidad, impartiendo docencia en diversas titulaciones de las facultades de Psicología, de Economía y Empresa y de Derecho en la Universidad de Murcia; también en cursos de doctorado y másteres de otras instituciones, como la PUCMM (Rep. Dominicana) y la UABC (México).

Javier Corbalán Berná es profesor titular de Universidad e imparte docencia en las facultades de Psicología y de Derecho en la Universidad de Murcia, así como en cursos de doctorado y másteres de otras instituciones, entre ellas la Universidad de Málaga, la UNRC y la UNJU (Argentina). Su publicación más relevante en el ámbito de la creatividad es la prueba psicotécnica CREA: Inteligencia Creativa (TEA, 2003).



RABADÁN ANTA, Rafael

Creatividad : teoría y práctica elemental para
profesionales de la docencia, la empresa y la investigación
/ Rafael Rabadán Anta, Javier Corbalán Berna. – Córdoba :
Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 2011

132 p. : il. ; 21 cm

ISBN: 978-84-9927-075-3

DL: CO-217-2011

1. Creatividad 2. Creatividad (Educación) I. Corbalán
Berna, Javier, coaut. II. Tit. III. Universidad de Córdoba.
Servicio de Publicaciones, ed.

159-954-4:37

Autores: Rafael Rabadán Anta / Javier Corbalán Berná

Ilustración de portada: Miguel Gómez Losada

Ilustraciones: Miguel Gómez Losada

© Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2011

www.uco.es/publicaciones

publicaciones@uco.es

Diseño y maquetación: Estudio é

Impresión: Imprenta Luque, Córdoba

Coordina la edición: Consejo Social de la Universidad de Córdoba

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación
pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada
con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista
por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos
Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear
algún fragmento de esta obra.

CREATIVIDAD:

TEORÍA Y PRÁCTICA

ELEMENTAL PARA

PROFESIONALES DE

LA DOCENCIA, LA EMPRESA

Rafael Rabadán Anta

Javier Corbalán Berná

Y LA INVESTIGACIÓN



Curso Aulas Creativas.

Palacio de Orive, Córdoba, abril de 2010.

El Consejo Social de la Universidad de Córdoba atendió la invitación del Instituto Municipal de Desarrollo Económico para formar parte de la Red Local de Entidades por la Creatividad, en el marco del Proyecto Interreg IVC Creare: Regiones Creativas.

Fruto de esta colaboración participó en la Semana de la Creatividad organizando y financiando el Taller *Aulas Creativas* impartido por los doctores Javier Corbalán y Rafael Rabadán, profesores de la Universidad de Murcia.

Dado el enorme interés que logró la iniciativa y la satisfacción expresada por las personas que asistieron a la misma, se consideró oportuno y valioso editar este manual con objeto de permitir al mayor número posible de docentes conocer instrumentos y recursos para el desarrollo de la creatividad en las aulas. Así lo ha entendido también el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, que hace posible que esto suceda.

A este manual le seguirán más actividades que ayuden de alguna forma a vivir creativamente a muchas más personas, lo que sin duda guarda una enorme relación con la felicidad y las competencias personales, profesionales y colectivas.

Y a esto nos debemos.

Anabel Carrillo Lafuente

Presidenta del Consejo Social de la Universidad de Córdoba

PRÓLOGO

*P*intar un cuadro colorista o escribir un poema de amor son acogedores refugios a los que todos hemos acudido cuando éramos niños. En nuestros primeros años de existencia no sentíamos limitaciones ni miedo ante nada y ante nadie. La ingenuidad propia de la falta de experiencia nos permitía enfrentarnos sin pudor a una hoja en blanco para trasladar en ella sentimientos y vivencias que no sabíamos transmitir de otra forma.

Nos convertíamos en personas creativas desde el mismo momento en que dejábamos a nuestro intelecto desarrollar todo aquello que nos pasaba por la cabeza. Pero con el paso de los años nos vamos sintiendo menos libres. El miedo a no encajar, a equivocarnos, a hacer cosas que puedan resultar demasiado excéntricas nos convierte en seres coartados que sólo buscan formar parte de un sistema en el que no desentonar.

Y qué gran error comete el ser humano al intentar cercenar aquello que lleva en su interior desde sus primeros momentos de vida. Quizás nunca lleguemos a pintar cuadros como Picasso, o a escribir poemas como Antonio Machado, pero mantener el impulso y el sentimiento de transmitir, de innovar, de crear... debe permanecer a lo largo de toda nuestra existencia para poder ser individuos vitales y no meros entes homogéneos que se sumergen en la uniformidad.

Pero para que no acabemos abocados a un futuro alejado de la belleza, porque la creatividad es fuente de belleza, debemos cultivar su existencia a lo largo de nuestra vida. Y es en las escuelas donde debe comenzar el amor por crear. Los sistemas educativos no tienen que ser condicionantes negativos para poder mantener esa inocencia liberadora de pensamiento e ideas. Es cierto que tiene que haber unos parámetros que sirvan de guía educativa, pero eso no quiere decir que desaparezca el espacio para el libre pensamiento.

La imaginación es una de las mejores armas para el desarrollo intelectual de las personas. Aquellos que son capaces de usarla y de cultivarla a lo largo de su vida verán como su felicidad y bienestar, tanto individual como social, mejorarán.

Vencer el miedo y la pereza, fomentar la inspiración, la técnica y la fuerza de voluntad nos permitirán huir de la apatía y de la abulia para refugiarnos, como en nuestra infancia, en el placer de crear sin complejos ni limitaciones.

Angel Gabilondo Pujol

Ministro de Educación

INTRODUCCIÓN

*L*os manuales y los cursos de introducción a la creatividad comienzan casi siempre por preguntarse qué es la creatividad: aquí también lo hacemos, y no es inútil averiguar el porqué de esta costumbre. A primera vista puede parecer que es sólo un motivo simple y evidente el que empuja a plantear la aclaración del concepto, ya que todos estamos de acuerdo en que es necesario delimitar desde el principio el tema sobre el que vamos a reflexionar. Pero en este caso creo que hay algo más, algo que puede escaparse subrepticamente y que merece la pena no dejar escapar.

El de la creatividad es uno de esos conceptos que parecen sencillos y fáciles cuando no se intenta definirlos y que se complican y resultan tortuosos cuando se quiere acotarlos con rigor. La dificultad de precisar el significado se debe a que la ciencia se las arregla muy bien cuando tiene que definir conceptos singulares y monotemáticos, pero suele detenerse despavorida cuando la realidad y su concepto son retadoramente complejos: la metodología científica resuelve estas situaciones de manera pragmática renunciando de momento a definir lo inabarcable; y a partir de esa renuncia no tiene miedo a comenzar la investigación diseccionando la realidad con cuidado de no romperla; para ello intenta mantener muy clara la conciencia de que de momento ha renunciado al todo de un concepto y se ha limitado a alguno de sus componentes. Los pasos de progreso se van dando examinando muchos trozos de la realidad para encontrar gradualmente aclaración de oscuridades e indicativos que puedan acercarnos a la comprensión del concepto inicialmente inabarcable. Por supuesto,

no siempre se alcanza la meta, porque muchos conceptos que intentamos desentrañar llevan consigo demasiados misterios indefinibles: tantos que, seguramente como expectativa o quizá como pataleta, hicieron brotar en el siglo XIX lo que Alfred Jarry llamaba la "patafísica", que según él era la ciencia de las soluciones imaginarias: todavía el arte, que tantas veces se convierte en un explorador de la ciencia, recurre a ella hoy día en búsqueda de nuevas realidades que la metodología científica considera aún inalcanzables para el análisis y la comprobación experimental.

Este proceso de acercamiento paulatino a la realidad ocurre de manera muy frecuente en la psicología: a los psicólogos nos toca definir la mayoría de las veces conceptos inasibles no solo por su complejidad sino también por la dificultad experimental que ofrece la realidad psíquica. ¿Qué puede hacer un psicólogo para delimitar científicamente conceptos como la "belleza" o el "arte"? Resulta imposible ponerlos en la pletina de un microscopio ni someterlos a medida comprobable por el tacto. Quizá por eso nada resulta más tierno que ver el empeño confiado de Birkhoff y Eysenck intentando definir la belleza con una fórmula matemática: para Birkhoff la medida estética era una razón entre el orden y la complejidad ($M = O/C$); para Eysenck era más bien un producto de los mismos ($M = O \times C$). Osborn llegó a replicar estas fórmulas sobre obras de Kandinsky sin demasiados resultados claros, como era de esperar. Hoy día estamos detenidos ante estos conceptos porque sabemos que nos sobrepasan y son aún inalcanzables en su complejidad para la metodología científica. Sabemos

que no podemos investigar con procedimientos más o menos filosóficos o poéticos o de teoría del arte. Así que, aunque quisiéramos que fuera de otra manera, no hay otro camino científico que avanzar experimentalmente paso a paso sin olvidar el miedo a que los conceptos complejos se destruyan al estudiarlos en lonchas, y que es muy difícil y largo obtener la imagen entera de un elefante estudiándolo célula a célula.

Con este problema de comprensión nos tropezamos al intentar definir el concepto de la creatividad. Puede resultar desalentador darse cuenta de que hay un largo y aún fallido proceso histórico de intento de comprensión de su significado: cuando se rastrea en la historia se recuerdan los primeros y valientes intentos de la cultura griega y desde allí se sigue el largo camino de hipótesis que han ido desde la mitología del endiosamiento del creador hasta su concepción como individuo genial; posteriormente el concepto entró en el juego religioso y con el cristianismo el creador se concibió como una especie de anunciador de Dios: vino luego su secularización en el Renacimiento y con ella el concepto empezó a llenarse agresivamente de razón, y hasta de sinrazón cuando empezó a ser asimilado con la locura. Cuando se afirmaron las posiciones metodológicas de la ciencia, al estudiar la creatividad se confesó con honradez que la creatividad era de momento un concepto inabarcable. Hoy día hemos llegado a una situación resignada donde lo mejor que sabemos hacer con la creatividad es utilizar todos los pragmatismos experimentales posibles. Se han estudiado los criterios para acotarla y medirla, las características de posibles definiciones que de una manera u otra giran en torno a un concepto central de novedad, los momentos vitales en que aparece y la eficacia de su aplicación en determinadas situaciones de la acción humana. Todos estos estudios y sus hallazgos nos permiten utilizar de manera

eficaz numerosas vías creativas -este libro aborda muchas de esas situaciones- y ofrecen posibilidades de acción creativa que se han manifestado como muy importantes en la vida individual y social. Pero hay un aspecto que está en el fondo y que toda persona que se interese por la creatividad es conveniente que no olvide.

Nos equivocáramos si nos limitáramos a descubrir las metodologías de acción creativa que este manual nos proporciona y a ser capaces de utilizarlas como un conjunto de normas eficaces en nuestro trabajo: en definitiva caeríamos una vez más en la trampa de una conducta mecanizada y estereotipada, en el fondo muy escasamente creativa. La invitación del estudio de estas reglas nos tiene que llevar a una toma de posiciones más personalmente comprometedoras. Para ellos es necesario acercarnos a un aspecto de la creatividad enraizado en lo más hondo de su complejidad y que quizá por eso no ha sido aún suficientemente estudiado.

Para situarnos pronto en lo que quiero indicar nos puede servir una afirmación de Gustav Mahler que escribió en una carta: "crear y vivir están íntimamente fundidos en mi interior". Un músico creador como él confiesa que vivir y crear es lo mismo. Puede parecer una expresión simplemente poética, pero es algo más. Mahler tuvo una vida suficientemente tortuosa, que no hubiera podido soportar sin una gran fuerza interior; en su caso fue su gran capacidad creativa, que no se limitó a dictarle sus partituras sino que afectó al desarrollo personal y social de su vida entera: Gustav Mahler sabía que su instinto creativo no era simplemente una capacidad que tenía, sino una forma de vida sin la que no podía existir. Esta reflexión sobre una persona nos lleva a hacer una pregunta generalizada que viene a continuación: ¿puede el indivi-

duo humano existir sin ser creativo? Intentar responder a la pregunta puede convertirse en un marcador de dirección vital trascendentalmente importante para la vida de cada individuo y de la humanidad.

Creo que interesa resaltar que la creatividad no es una característica que puede impunemente tenerse o no tenerse, ni es simplemente una metodología que podemos utilizar o no, sino que es una forma de ser sin la cual la vida humana no llega a realizarse en plenitud. Sin creatividad el individuo es solo un robot o un conjunto de mecanismos. Por desgracia son demasiados en la sociedad humana los que no han pasado de este estadio mecánico y se limitan a cumplir unas normas sin más principio de eficacia que la imitación más o menos burda de pensamientos (no demasiados), actividades, modas, etc. La mayoría de los individuos se parecen a los otros de una manera amenazante, como si hubieran salido de una máquina moldeadora. Y es hora de rebelarse frente a esta pazguata forma de reproducirse. Me atrevo a decir que la creatividad es lo más característico del individuo humano, incluso más que la simple inteligencia, porque ésta no llega a ser plenamente tal, o es al menos una actividad incompleta, sin potencia creadora: sin ella la inteligencia es solo memoria repetitiva e incluso inerte.

Es verdad que no estoy reclamando la genialidad creadora para todos los humanos: la creatividad no se da en todos los individuos de la misma manera ni en la misma dimensión, pero en todos ha de darse. A todos nos asombran los hallazgos impetuosos con que los niños van descubriendo la vida: es una de las fases en que de manera simultánea el niño recibe información y a la vez descubre y crea tratando de organizar todos los datos que recibe: y realiza esta función de manera

necesariamente creativa, descubriendo horizontes que no conocía, palabras que le amplían el conocimiento: y con todo ello va creando su propio cerebro, la enorme red de conexiones neuronales que le van a permitir vivir: cada individuo es su propio creador. Es penoso que muchos después dejen de funcionar con esta actividad y se contenten con un cerebro acorchado que no crece ni descubre ni tiene miedo porque lo que ve y recuerda es siempre lo mismo.

El conocimiento y el manejo de unos métodos de producir acción creativa debe servir más que para obtener rendimientos: es importante que sirvan a todos los individuos como llamada o dirección para potenciar su forma de vida creativa si ya la habían descubierto, o para ponerla urgentemente en marcha si la habían pasado por alto. Y está claro que a los investigadores de la creatividad no les espera solo seguir descubriendo y ampliando métodos pragmáticos de medida y acción creativas: deberán seguir intentando la superación del pragmatismo actual para acercarse a la plenitud del concepto complejo de la creatividad y descubrir cómo se integra en la plenitud de la persona humana.

Carlos Alonso Monreal

Profesor de la Universidad de Murcia

Pionero de los estudios sobre Creatividad en España



Javier Corbalán Berná

Rafael Rabadán Anta

BREVE CURRÍCULUM DE LOS AUTORES

Rafael Rabadán Anta nació en Logroño, La Rioja, en 1962. Se doctoró en Psicología en la Universidad de Murcia con *Sobresaliente cum Laude*. Trabajó durante varios años en el departamento comercial y en la gerencia de dos empresas privadas, una de ellas líder nacional en su segmento de mercado. Actualmente es profesor titular de Universidad, impartiendo docencia en diversas titulaciones de las facultades de Psicología, de Economía y Empresa y de Derecho en la Universidad de Murcia; también en cursos de doctorado y másteres de otras instituciones, como la PUCMM (Rep. Dominicana) y la UABC (México). Su obra escrita más relevante en relación con la creatividad es el manual *Técnicas cualitativas para investigación de mercados* (Pirámide, 2003).

Javier Corbalán Berná nació en Alicante en 1960. Se doctoró en Psicología en la Universidad de Murcia con *Sobresaliente cum Laude*. Es profesor titular de Universidad e imparte docencia en las facultades de Psicología y de Derecho en la Universidad de Murcia, así como en cursos de doctorado y másteres de otras instituciones, entre ellas la Universidad de Málaga, la UNRC y la UNJU (Argentina). También dirige el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Universidad de Murcia. Su publicación más relevante en el ámbito de la creatividad es la prueba psicotécnica *CREA: Inteligencia creativa* (TEA, 2003)^[1]. Además, ha presidido un congreso internacional y dirige equipos de investigación sobre este constructo psicológico.

[1]
Obra galardonada con el VII
Premio Internacional TEA
Ediciones de I+D en 2002.

INDICE

Conceptos básicos sobre Creatividad

- pág 24 1. Qué es creatividad (y qué no)
- pág 28 2. Importancia personal y social del comportamiento creativo

Creatividad en la enseñanza: formación especializada para docentes

- pág 38 3. La creatividad en el proceso educativo
- pág 42 4. Inteligencia de la creatividad
- pág 49 5. Personalidad y creatividad
- pág 58 6. Recursos para la creatividad
- pág 64 7. El programa/test CREA

Técnicas grupales de creatividad y producción estructurada de ideas

- pág 86 8. Dos habilidades preparatorias para generar ideas en grupo
- pág 100 9. Técnica de la Tormenta de Ideas y TKJ
- pág 107 10. Técnica del Grupo Nominal
- pág 113 11. Otras técnicas cualitativas para exploración de ideas
- pág 116 12. Triangulación de técnicas: concepto y ejemplo
- pág 122 Epílogo
- pág 129 Bibliografía y enlaces electrónicos recomendados

PREFACIO

"No nos atrevemos a hacer ciertas cosas porque sean difíciles; son difíciles porque no nos atrevemos a hacerlas."

Lucio Anneo Séneca,

Córdoba, siglo I

"Todo ser humano puede ser creativo. Sólo necesita perder el miedo a ser uno mismo. Si todos fuésemos educados con seguridad, el mundo sería un espacio mucho más creativo."

Reflexión escrita por una alumna del curso *Aulas Creativas*,

Palacio de Orive, Córdoba, 27 abril 2010

A

Merche, Rosa, Clara y Ana, por su afable compañía y su inestimable colaboración.

Anabel, Alejandrina y Gloria, por su ayuda y sus ánimos en y desde Córdoba.

Al

ministro Gabilondo y a Carlos Alonso Monreal, por sus palabras.

Y, cómo no, a nuestro alumnado del curso *Aulas Creativas*, realizado en el cordobés Palacio de Orive en abril de 2010, por crearnos la "obligación" de preparar un libro que recogiese el material y algunas ideas del curso.

A

Merche, Rosa, Clara y Ana, por su afable compañía

y su inestimable colaboración.

Anabel, Alejandrina y Gloria, por su ayuda y sus ánimos

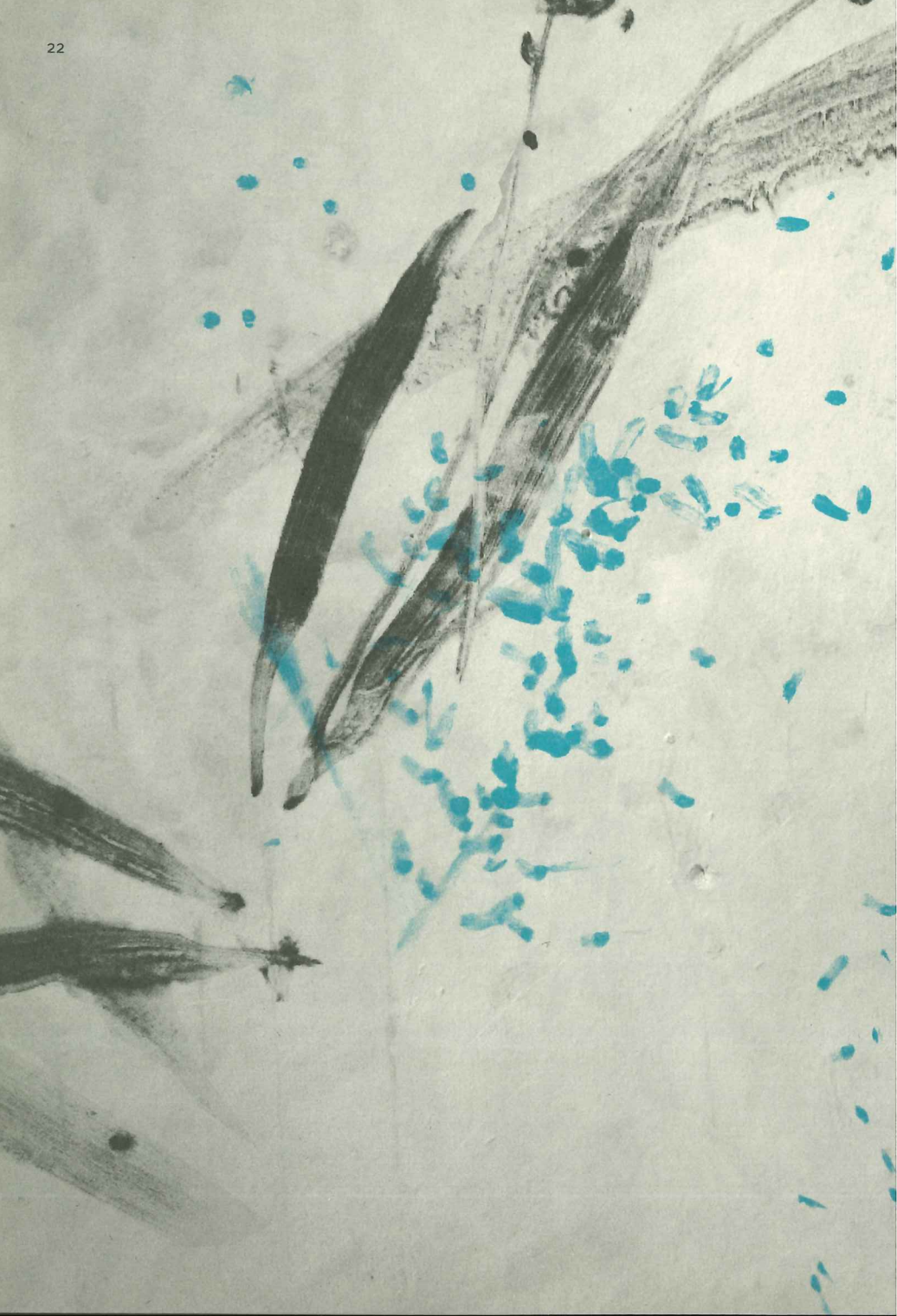
en y desde Córdoba.

Al

ministro Gabilondo y a Carlos Alonso Monreal, por sus palabras.
Y, cómo no, a nuestro alumnado del curso Aulas Creativas,
realizado en el cordobés Palacio de Orive en abril de 2010,
por crearnos la "obligación" de preparar un libro
que recogiese el material y algunas ideas del curso.

Conceptos
básicos sobre
creatividad







01 QUÉ ES CREATIVIDAD (Y QUÉ NO)

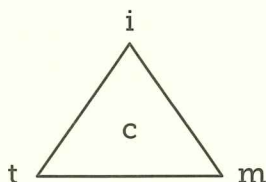
EL DICCIONARIO DEFINE **CREATIVIDAD** COMO FACULTAD DE CREAR; CAPACIDAD DE CREACIÓN MIENTRAS QUE **CREAR** APARECE COMO, PRODUCIR ALGO DE LA NADA.²

[2]
Diccionario esencial de la lengua española. Real Academia Española (Espasa Calpe, 2006).

[3]
Inevitablemente pensamos en el caso de Kaspar Hauser, al que dedicó una película Werner Herzog.

Sin embargo, nos resistimos a asumir términos tan draconianos. Imaginemos una persona encerrada durante años a pan y agua en una cueva, desprovista de toda estimulación y de cualquier tipo de herramienta^[3]. ¿Podría crear algo *ex nihilo*, a partir de esa nada? Bueno, tal vez componer de memoria un poema –si tal entorno se lo inspira, asunto dudoso–, pero incluso para ello necesitaría algunas *herramientas* previas, armas mentales como la facultad de pensar, el conocimiento del lenguaje, la voluntad de hacer versos y la visita de lo que podríamos llamar musas o inspiración. Y esto último, la *inspiración* o *imaginación* o *inventiva* o *ideación*, es a nuestro entender uno de los tres requisitos (que abreviaremos con su inicial I) para la creatividad. Pero no es suficiente. ¿Qué más necesitaría el prisionero para poder crear? Sin duda, conocer los vocablos y rudimentos de una lengua al menos para hilva-

nar unas cuantas palabras, y ciertas nociones sobre las figuras y normas de la lírica para componer un poema aceptable; un segundo requisito que podemos denominar técnica (T). Además –y a menudo lo más difícil– hace falta la fuerza de voluntad para construir, el motor o la motivación (M) para vencer al miedo y la pereza y decidirse por fin a crear algo. Con estos tres vértices –la I en la parte superior y más evidente pero la T y la M conformando la base necesaria– podemos proponer un *triángulo de la creatividad*:



Una vez que se ha producido algo, una elaboración mental en su primera etapa –aunque luego pueda plasmarse en un papel, un lienzo, un disco o un plato de cocina–, debemos preguntarnos si tal idea puede considerarse *creativa*. Que un producto sea considerado “creativo” depende sobre todo de dos criterios (Mayer, 1999; Sternberg y Lubart, 1999): *novedad* –ser original e inesperado– y *conveniencia* –resultar útil colectivamente–, es decir, suponer una combinación de novedad y valor social (Flaherty, 2004). En el sentido apuntado en el párrafo anterior, Amabile (1996), dentro de su teoría para el desarrollo de la creatividad, propone que ésta se debe a la confluencia de *tres recursos mentales*: (1) habilidad o capacidad creativa en sí; (2) conocimiento, experiencia, técnica en al menos un dominio particular, y (3) motivación para llevar a cabo una tarea, superando un primer estadio de pura ideación^[4]. Resumiendo, el pensamiento creativo se caracteriza sobre todo por resultar cultural o socialmente útil (esto lo di-

[4]

El acreditado cocinero Ferran Adrià dedica un primer y extenso capítulo de *Los secretos de El Bulli* (Altaia, 1998) a reflexionar sobre la creatividad, llegando a conclusiones similares a las de Amabile: la imaginación por sí sola, sin el soporte de la técnica adquirida y de la motivación, no sirve para nada.

ferencia de la excentricidad), por no ser convencional (de ahí que se equipare con originalidad) y por requerir motivación y constancia para defenderlo y difundirlo. Lo que se denomina “genialidad” se considera a menudo como creatividad altamente productiva en diversas materias o estilos^[5], aunque en situaciones excepcionales puede referirse a una sola disciplina o dimensión creadora^[6].

Se ha sugerido interpretar la creatividad como un estilo cognitivo, una disposición interrogativa hacia el entorno caracterizada por una frecuente “elaboración de cuestiones” (Corbalán, 1990). Sobre las bases teóricas y la medición de este rasgo de la personalidad, pueden consultarse por ejemplo los trabajos de Alonso (2000) y de Michalko (2000). Corbalán, Martínez, Donolo y otros (2003) han diseñado el test CREA para medir la *inteligencia creativa*, entendida ésta como un constructo multidimensional que refleja tanto rasgos intelectuales como emocionales en mutua interacción; a esta prueba dedicaremos un epígrafe más adelante.

Para afrontar un problema o “requirimiento de invención” desde una actitud creativa pueden recomendarse una serie de pasos: estudiar a fondo la situación para la que se demanda una solución creativa; abandonar el plano de la realidad y ubicarse en un mundo imaginario, sin restricciones a priori, buscando libremente el “eureka”; relacionar todas las ideas que puedan generarse con el problema de partida, a fin de buscar la más satisfactoria. El psicólogo Graham Welles compilando propuestas de diversos creadores –entre ellos el filósofo Platón y el físico-matemático Poincaré– describió en *El arte del pensamiento* (1926) cuatro fases bien diferenciadas durante el “alumbramiento” de las ideas, que Menchén (1998) disecciona en cinco: preparación, incubación, iluminación,

[5]
Las biografías de Leonardo, de Newton o de Ramón y Cajal pueden ilustrar este concepto.

[6]
Ejemplos en tal sentido serían Cervantes, Shakespeare, Mozart, Beethoven...

formulación y verificación, siendo esta última la que requiere mayor auxilio de la motivación personal, ya que como asume este autor “media un abismo entre concebir y ejecutar” (p. 44).

En un sentido más gráfico, Von Oech (1992) habla de los cuatro papeles que una persona debe interpretar durante el proceso creativo:

- *explorador*, cuando esté buscando información e ideas nuevas;
- *artista*, cuando esté transformando tales ideas en recursos útiles y “vendibles”;
- *juez*, para poder analizar y evaluar cualidades y defectos de tal propuesta;
- *guerrero*, al defender la idea y conseguir su mayor difusión en la práctica.

Propone también un ejercicio para evaluarnos en cada uno de estos roles y una serie de estrategias para intentar desarrollarlos, remarcando el valor de la constancia y la voluntad –la motivación– para poner las ideas en acción.

Otros autores, como Csikszentmihalyi (1998), proponen pautas para aumentar la creatividad, modos de incrementar la producción de “ideas novedosas dignas de ser adoptadas por la cultura”, definición de *lo creativo* que puede servir como sinopsis de los conceptos anteriores.

02 IMPORTANCIA PERSONAL Y SOCIAL DEL COMPORTAMIENTO CREATIVO

“[...] LA MAYORÍA DE LA POBLACIÓN
NO TIENE UN REFERENTE DE LO QUE
SIGNIFICA SER CREATIVO O VIVIR
CREATIVAMENTE.”

Martínez-Rodríguez (2000:335) aporta una reflexión que juzgamos interesante:

“... la creatividad nos plantea un problema, porque en nuestra sociedad hay muy pocos lugares donde se desarrolle esta faceta de la personalidad. No existen escuelas o universidades donde se fomente la actitud creativa hacia el entorno. Si recordamos nuestra etapa educativa, nos daremos cuenta de que el estímulo a la creatividad brillaba por su ausencia. (...) La mayoría de la población no tiene un referente de lo que significa ser creativo o vivir creativamente.”

El reducido aliciente a la conducta creativa dentro del sistema educativo actual es un importante tema de debate (y al mismo dedicaremos parte del bloque II de esta obra); no en vano De

Bono (1994), desde su larga experiencia, propone como primera idea errónea acerca de la creatividad la siguiente: "La creatividad es un talento natural y no puede ser enseñada." Tal prejuicio supone un freno para el desarrollo y la expresión de la creatividad, en demoledora combinación con otros **temores** habituales, inseguridades que se manifiestan con mayor contundencia en situaciones grupales:

- hacer el ridículo;
- parecer infantiles;
- no presentar una capacidad considerable "genial";
- parecer más locos o excéntricos que auténticos creadores...

Podríamos aglutinarlos como *miedos a la evaluación*, a ser juzgados por los demás y no quedar a la altura de sus *supuestas* expectativas; es decir, no de las que tienen sino de las que nosotros desde nuestra angustia les atribuimos tener. Hemos escuchado a menudo a seres creadores que escriben y pintan expresar su *horror vacui*, su temor y angustia ante la página o el lienzo en blanco. Y tras esa ansiedad late una ácida mezcla de dos ingredientes: **miedo** –en cualquiera de las formas citadas o de otras– y **pereza**. El poder del miedo lo resume bien Neus Arqués (2007:108) en unas líneas:

El miedo es el freno más potente. Es cierto que resulta un instinto básico para la supervivencia. También lo es que, en dosis permanentes, resulta dañino (pensemos en el origen del estrés) y en dosis altas, nos bloquea y nos adocena.

Si es cierto que el talento puede desarrollarse, ¿qué nos frena? Nos frena el miedo. Tenemos miedo a perder nuestra seguridad (laboral, emocional, social). Tenemos miedo a no estar a la altura. Tenemos miedo a ser mal

vistos o, peor aún, ignorados. Tenemos miedo al qué dirán. Cada uno de nosotros podría completar esta lista con su propia retahíla de miedos.

Deberíamos darnos permiso para ser. Para imaginar. Para pensar formas alternativas de ver un problema o superar un reto. (...)

Al nacer todos somos creativos: en la guardería, a todos nos dieron lápices de colores. Entonces no nos daban miedo; tampoco deberíamos tenerles miedo ahora.

En cuanto a la pereza, Picasso solía decir que “la inspiración llega, pero es mejor que te encuentre trabajando”, aunque esto suponga horas de espera, frustración y borrones. Hemingway, en su difundido *decálogo del escritor*, proponía este segundo mandamiento^[7]: “Esfuézate en escribir”. Uno de los mejores autores españoles contemporáneos, Muñoz Molina, escribe en su novela más reciente^[8]: “Hace falta ambición para que se cumplan los deseos: no puedo uno dejar que la incredulidad y la desgana lo carcoman por dentro.” Algunos estudiosos de biografías hablan de la *regla de los diez años* para sugerir el periodo mínimo necesario para que una persona pueda empezar a destacar en una disciplina o especialidad –sea científica, literaria, artística, deportiva, etc.–, suponiendo que durante esa década ensaye o entrene de forma habitual. En definitiva, hay que desafiar a la molicie, vencer la abulia que por inercia nos aletarga y ponerse a trabajar.

[7]

El primero es “Permanece enamorado”.

[8]

La noche de los tiempos
(Seix Barral, 2009:61).

Porque, a la hora de luchar contra esos inevitables –pero superables– enemigos del comportamiento creativo, nada mejor que tener presentes los **beneficios** del mismo, que podemos agrupar en dos sentidos:

- **personal:** la creatividad mejora nuestra autoestima, con la subsecuente ganancia de felicidad y salud psicológica, aunque además puede producir beneficios en el plano profesional (promoción laboral)^[9] y económico (una patente, un modelo de utilidad, un logo, un cuadro, un libro, un anuncio, un menú o una canción generan ingresos);
- **social:** la creatividad proporciona ideas –luego convertidas en productos y servicios– de utilidad colectiva, que pueden contribuir a aumentar el bienestar global, desde el puro goce estético de un poema o una melodía hasta el vital avance en un sistema para evitar dormirse al volante.

En fin, siempre nos acechará la siniestra pareja del miedo y la pereza, pero entre los mencionados alicientes podemos tal vez encontrar ayuda para burlarla. El esfuerzo y la valentía pueden ser, como son para el Principito de Saint-Exupéry, el secreto de una existencia creativa y feliz.

Para terminar este apartado, no nos resistimos a incluir otras líneas de *La noche de los tiempos* de Antonio Muñoz Molina (novela citada un poco más arriba), en las que un profesor explica maravillado a sus alumnos de Weimar en la Alemania de los años 20 el esfuerzo de ingenio que implican hasta los objetos más simples de los que nos servimos cotidianamente, y en cuya excelencia apenas reparamos (p. 91):

"Inventen ustedes algo así", desafiaba risueñamente a los alumnos, "inventen la peonza, o la cuchara, o el lápiz, inventen el libro, que puede llevarse en un bolsillo y contiene la *Ilíada* o el *Fausto* de Goethe; inventen ustedes la cerilla, el asa de la jarra, la balanza, el metro plegable de

[9] Aparte de los conocidos creativos publicitarios, los bancos de ideas y las áreas de gestión del conocimiento de algunas entidades financieras son ejemplos de esta posibilidad.

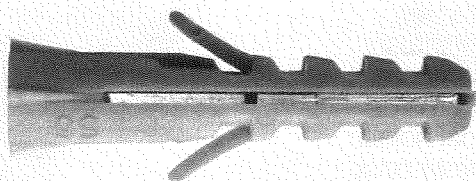
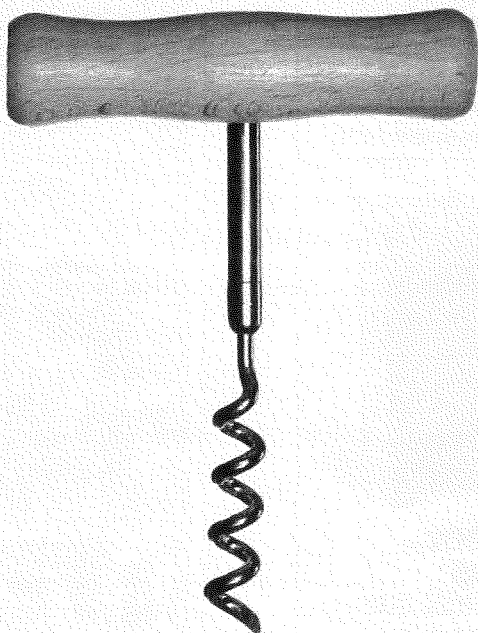
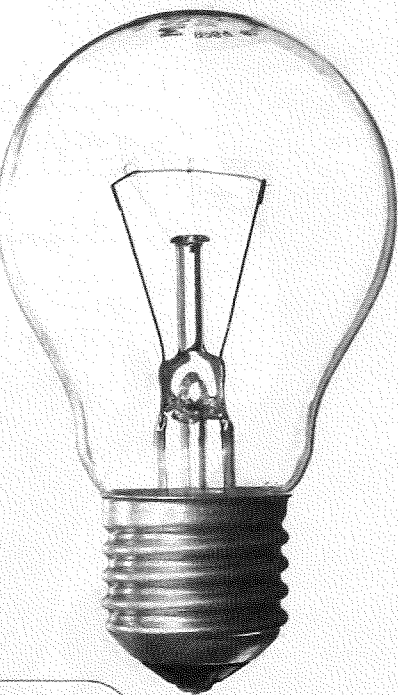
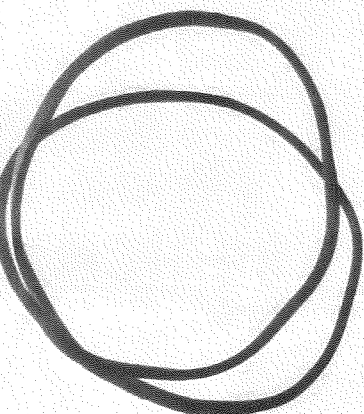
los carpinteros, la aguja de coser, las tijeras, perfeccionen la rueda o la pluma estilográfica. Piensen en el tiempo en el que algunas de estas cosas no existían".

Reconociendo la importancia de estos inventos, el Vitra Design Museum alemán en 2010 ha dedicado una exposición con el significativo título *Héroes ocultos* a 41 objetos comunes que tanto facilitan nuestras vidas, entre ellos los de la imagen anexa ^[10].

[10]

Puede verse más en

www.hidden-heroes.net



Creatividad en
la enseñanza:
formación
especializada
para docentes







03 LA CREATIVIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO

LA EDUCACIÓN DEBE SER EL ÁMBITO DONDE LAS CAPACIDADES HUMANAS ENCUENTRAN EL ESPACIO Y EL ESTÍMULO PARA EMERGER Y DESARROLLARSE.

Durante una tertulia familiar, al abordar cuestiones relativas a nuestras experiencias docentes, dos hermanas de uno de los autores –ambas maestras– plantearon una curiosa polémica respecto de cómo encaraban esos típicos tiempos muertos que acaecen cuando ya se ha completado la tarea programada pero resta tiempo para concluir la clase. Una de ellas relataba cómo proponía a su alumnado que hiciese cualquier cosa: un dibujo sobre el tema que prefiriesen, por ejemplo. Comentaba que aquello actuaba a modo de una especie de *bálsamo de Fierabrás*: el alumnado quedaba en silencio y concentrados durante un buen rato; además se les veía generalmente ilusionados con completar lo que habían proyectado. La otra hermana manifestó un gran asombró sobre este hecho y relató cómo, en su caso, cada vez que había intentado hacer algo así se producía una peregrinación de alumnos y alumnas hacia

su mesa intentando recibir instrucciones más precisas acerca de qué debían dibujar o escribir; la incertidumbre e inquietud generada en muchos de ellos eran de tal magnitud, que había optado por prescindir de dicho recurso.

La anécdota puede resultar significativa o no, y las explicaciones pueden ser de muy diverso tipo –incluidas las relativas a las características pedagógicas de cada una de las docentes–, pero quizás puede abrir interesantes reflexiones si contamos con un dato adicional: cada una de ellas ejerce en un extremo del sistema educativo. La pregunta es: ¿Cuál en primer curso y cuál en octavo?

La educación es el ámbito donde las capacidades humanas encuentran el espacio y el estímulo para emerger y desarrollarse. O al menos, así debería ser en teoría; la realidad docente de nuestra cultura delata que en el contexto educativo hay un recurso humano de gran potencial que apenas si es tomado en consideración en el currículo escolar, cuando no es abiertamente contrario a éste. Se trata de **la creatividad**, esa maravillosa capacidad humana, responsable de cuanto hemos evolucionado hasta nuestros días a la que, sin embargo, tanto le cuesta abrirse hueco en los resquicios del sistema educativo.

Pero ¿por qué esto es así? ¿Existe un complot del magisterio para boicotear el desarrollo de la innovación en el alumnado? ¿Se trata de un puro azar? ¿Qué factores entran en juego en esta llamativa discriminación?

No, en principio no se trata de una acción deliberada contra nada ni contra nadie, sino más bien de una conjunción de dinámicas propias de un sistema educativo, cuyo objetivo tradicional era “transmitir” conocimientos y desarrollar habilidades

de "captación" de dichos conocimientos. El programa escolar pretende lograr que, en pocos años, el alumnado incorpore todo lo esencial que la cultura ha producido durante siglos, y para ello el modelo de operación mental más indicado es el que Guilford denominó *pensamiento convergente* (más adelante se explica con detalle). En síntesis, se trata de encontrar la solución correcta en un mar de infinitas respuestas incorrectas. Así se incorpora a una cultura y así se dominan sus conocimientos.

¿Quién ha generado ese cuerpo de conocimientos? ¿Los que fueron niños muy aplicados, "ojitos derechos" de sus profesores, con expedientes llenos de sobresalientes y matrículas? No precisamente. Algunos de ellos sí lograron hacer aportaciones, pero sólo quienes además de su capacidad convergente disponían de recursos divergentes (más abajo ampliamos este concepto). Pero en general, detrás de los grandes contribuyentes al desarrollo de la cultura, la ciencia y la técnica, detrás de las personas visionarias y artistas con capacidad de transformar el mundo, suele haber biografías de niños con dificultades educativas, incluso con mediocres expedientes académicos.

¿Cómo es que en la escuela pasaron desapercibidos? Porque ésta fija su interés en el desarrollo de las capacidades que permiten "hacer las cosas bien" –según un modelo o cliché–, no tanto en las que permiten hacer nuevas cosas; y resulta muy oportuno que las instituciones educativas presten atención al primer tipo de capacidades (cuando los cálculos no se saben hacer bien, los resultados son catastróficos: los aviones pueden caerse, los edificios resentirse, la economía quebrar y el arte resultar ineficaz). Pero, ¿por qué no prestar algo de atención a las personas portadoras de otras capacidades, quizá no

tan brillantes para acertar pero seguro que exponencialmente mejores para inventar?^[11] Hay que tener como objetivo explícito la creatividad, para que ésta pueda emerger en la escuela. Porque a veces el genio creativo acompaña a un niño inteligente, y éste no va a tener problemas de adaptación. Pero son tantas otras las ocasiones en que la creatividad es desbordante en niños y niñas a los que les cuesta acertar con la respuesta correcta... Habría que darles también una oportunidad a estos otros niños para que puedan brillar y evaluarles mediante sus producciones innovadoras, porque su estilo es proponer novedades y no tanto dar en el clavo prefijado.

El problema es que la creatividad “distrae” de los objetivos del currículo o programa educativo; por eso mismo, la única solución para ella es que pase a formar parte de los objetivos curriculares y que el alumnado sea estimulado y evaluado en creatividad. No puede dejarse al azar su aparición, no puede esperarse a que surja o no. Ha de ser una fórmula más del trabajo cotidiano.

[11]
También hizo falta, en la historia de la aviación, el que probó suerte echándose a volar sin haber podido hacer muchos cálculos previos.

04 INTELIGENCIA DE LA CREATIVIDAD

INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD
PRESENTAN ESTRUCTURAS PROPIAS
Y DISTINTAS, AUNQUE EXISTEN
PROFUNDAS INTERACCIONES ENTRE
UNA Y OTRA APTITUD.

"A medida que el enorme oso pardo se acercaba, el primer muchacho calculó la velocidad aproximada del oso y la distancia que tendría que recorrer para alcanzarles, dando como resultado que el oso les alcanzaría en unos 18 segundos. ¡Ciertamente aquel muchacho era listo! Miró a su compañero y, para su sorpresa, vio cómo se sacaba las botas y se ponía calzado deportivo.

"Mira que hay que ser tonto", dijo el primer muchacho, "nunca correremos más que ese oso."

"Es verdad", contestó el segundo. "Pero todo lo que debo hacer es correr... más que tú." (Sternberg y Lubart, 1997:29).

Junto con la personalidad, la segunda dimensión constitutiva del psiquismo humano se organiza en torno al sistema cognitivo, del que la inteligencia es su manifestación más

evidente desde una perspectiva de la psicología de los rasgos. Las relaciones entre creatividad e inteligencia plantean *dos interrogantes básicos*: ¿Es lo mismo ser creativo que ser inteligente? ¿A una inteligencia alta o baja corresponde siempre una creatividad alta o baja, y viceversa? Veamos cuáles han sido las respuestas de los investigadores.

Durante mucho tiempo se identificó al individuo creativo con el individuo inteligente, de manera que no se diferenciaba entre creatividad e inteligencia. El primero que establece formalmente la diferencia es Guilford (1950): según su teoría había determinados factores de la inteligencia que eran característicos de la conducta creativa. Dentro de su modelo tales factores están en el eje "operaciones del pensamiento" y confirman la *hipótesis de Barron* de que los creativos poseen una estructura intelectual más compleja que los no creativos. Estos factores son los siguientes:

- a. Los conocimientos o cogniciones, que presentan la capacidad de comprender datos. Tienen menor relación con la creatividad.
- b. La memoria que es, en general, necesaria para el saber, para almacenar los conocimientos. También tiene poca relación con la creatividad.
- c. La producción o pensamiento divergente que conduce a diversas posibilidades de solución de un problema o, según otros, que se diversifica de la norma social. Ambas acepciones se encuentran en la literatura psicológica como sinónimos de "pensamiento creador". Guilford (1950) destaca tres grupos de factores: *fluidez* (figurativa, verbal, de ideas, de asociación, de expresión), *flexibilidad* (espontánea, que permite al individuo reestructurar por sí mismo los datos de que dispone; *adaptativa*, cuando hay indicaciones adicio-

nales) y *elaboración* (producción cuantitativa y cualitativa). Este autor califica a la flexibilidad adaptativa de *originalidad* y cree que es la condición más excepcional del individuo creador.

d. La producción convergente. Aunque parezca un factor de difícil correlación con la creatividad, Guilford (1950) estima imprescindibles para la misma dos grupos de factores convergentes: la capacidad de establecer un orden entre datos muy diversos y la de proceder a su transformación.

e. La evaluación. Según Guilford es necesaria a lo largo de todo el proceso creativo tanto para hacerse cargo del problema inicial como para la comprobación de los pasos lógicos y de la solución definitiva.

Otra línea de trabajo que ha resaltado la independencia de la inteligencia respecto a la creatividad es la de Getzels y Jackson. El punto de partida fue un estudio con adolescentes (*Creativity and Intelligence*, 1962), del que se dedujo la diferencia entre alta creatividad y alta inteligencia, aunque ambas eran factores predictivos del éxito escolar. A partir del estudio de Getzels y Jackson surgió una intensa polémica. Otros estudios (e.g. Fletscher, 1963), llegaron a una conclusión contraria: cuando el C.I. es más semejante a la población general –más cercano, por tanto, al promedio– hay menos relación entre creatividad y éxito académico que entre inteligencia y éxito académico. En otro estudio, Torrance (1963) llega a la conclusión de que los niños con creatividad alta aparecen en las aulas separados del grupo restante: si son aceptados es porque han renunciado a su originalidad. En otros estudios Getzels y Jackson encontraron que los profesores suelen preferir a los alumnos de C.I. elevado más que a los de creatividad elevada, de los que rechazan su a menudo humor exasperante.

Los de capacidad creadora más elevada son más libres, imaginativos, humoristas, agresivos... Se considera que tras otras intervenciones –puede verse la descripción de la polémica en Butcher (1974:122-136)– fue un estudio de Wallach y Kogan (1965) el que estableció unos resultados que hoy día se aceptan generalmente como comprobados. Puede afirmarse que no son lo mismo la creatividad y la inteligencia. Al parecer para que exista un buen nivel de creatividad es necesario un cierto nivel de inteligencia. Inteligencia y creatividad interactúan entre sí y dan origen a cuatro grupos básicos de sujetos:

1. Individuos con *inteligencia alta y creatividad alta*: dan pruebas de control de sí mismos y de libertad, tanto en conducta adulta como infantil.
2. Individuos con *inteligencia baja y creatividad alta*: por lo general presentan fracaso escolar y personal; pueden verse favorecidos por un ambiente permisivo.
3. Individuos con *inteligencia alta y creatividad baja*: centrados en el rendimiento educativo: sienten como una tragedia el fracaso escolar.
4. Individuos con *inteligencia baja y creatividad baja*: profundamente perturbados, con grandes problemas de orientación.

En resumen, para finalizar la polémica dentro de la psicología de los rasgos, la conclusión más importante puede establecerse en que inteligencia y creatividad presentan estructuras propias y distintas, así como que existen profundas interacciones entre una y otra aptitud.

Quizá el punto de mayor síntesis lo establece Guilford (1950) en su famoso diagrama explicativo acerca de las relaciones entre la medida del C.I. y de la Producción Divergente (P.D.).

En él puede observarse como existe un sector del mismo que no llega a ser ocupado apenas por ningún sujeto: se trata del que incluye medidas de excelente creatividad con baja inteligencia^[12], encontrándonos con que el contrario –el relativo a individuos con alta inteligencia y baja creatividad– sí se encuentra ocupado, así como los otros restantes. Esto lleva a Guilford a pensar en la existencia de algún tipo de dependencia de la creatividad respecto de la potencia intelectual, que no ocurre a la inversa. La capacidad creadora se manifestaría sólo una vez que se alcancen unos determinados mínimos inteligentes, aunque a partir de éstos se abre nuevamente una extensa gama de posibilidades de mayor o menor creatividad, lo que convierte a esta variable en un constructo nítidamente independiente del C.I., una vez superados ciertos mínimos. De hecho, Wallach y Kogan (1965) encuentran que si bien diferentes medidas de C.I. oscilan en torno a una correlación nunca menor de 0.40, las correlaciones entre inteligencia y creatividad suelen estar en torno a 0.10 puntos. Los análisis de regresión entre ambas medidas (capacidad intelectual y capacidad creativa) suelen presentar diagramas de dispersión o nubes de puntos con una forma similar a la que recoge el gráfico de la siguiente página.

[12]

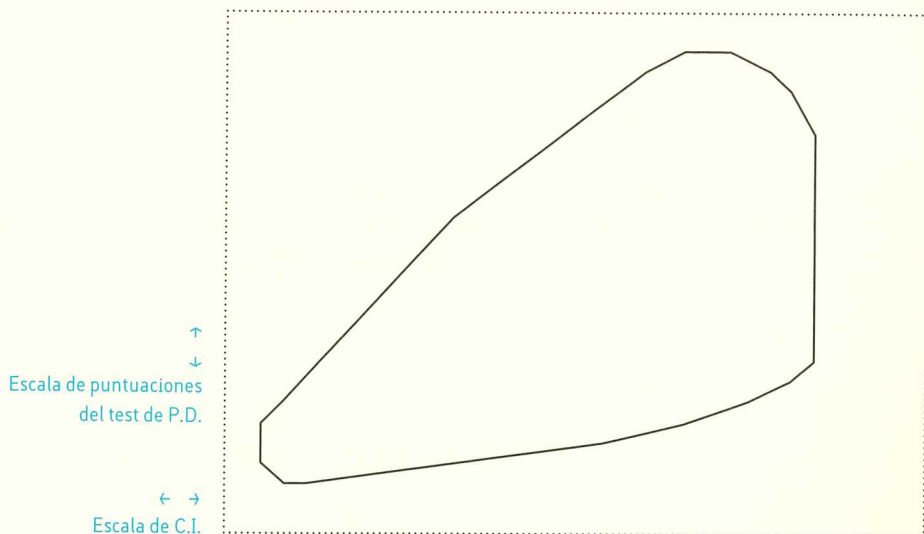
Vincent van Gogh podría encontrarse aquí, revisando su biografía.

[13]

La película *El desafío* (*The edge*, 1997) recoge tal reto extremo: tras un accidente aéreo que deja a tres compañeros perdidos en una peligrosa zona de Alaska, el personaje encarnado por Anthony Hopkins reconoce que ni el dinero que tengan ni todo lo estudiado hasta entonces les servirá para sobrevivir; habrán de aguzar el ingenio para resolver problemas nuevos, y tal vez recurrir a trucos que recuerden de su etapa de boy-scouts.

Así pues, sin ser lo mismo creatividad e inteligencia a veces se aproximan notoriamente.

Permítasenos hacer algunas reflexiones al respecto. La gran aportación de Guilford para la comprensión de la creatividad la encontramos en su concepto de Producción Divergente. Según éste, un sujeto creativo estaría especialmente dotado para resolver problemas en los que es son aceptables más de una solución (cómo sobrevivir cuando uno se ha perdido en Siberia, por ejemplo^[13]). Frente a ella, la Producción Conver-



gente resulta eficaz para abordar problemas en los que sólo cabe una solución posible (cuál es la raíz cúbica de 64, por ejemplo). Convertir sin embargo una buena disposición para la producción divergente en una efectiva capacidad creadora exige la participación de algunos elementos convergentes:

"El papel de la inteligencia consiste en reconocer cuál de las nuevas ideas es también una idea buena para asignar recursos efectivamente y realizar fundamentos de la resolución de problemas. (...) Un empleado del departamento creativo de una agencia de asesoramiento ilustra la importancia de esta capacidad de ser crítico con las ideas. Al proponer constantemente nuevas ideas, muchas de ellas buenas, el empleado era extraordinario en cuanto al primer aspecto (...). De hecho, intimidaba a sus colaboradores por esta misma razón. Pero este hombre tenía un problema: no era capaz de distinguir sus buenas ideas de las malas; le faltaba la perspicacia analítica que le permitiese conocer qué ideas

valía la pena seguir y cuáles no. Además, le resultaba difícil concretar sus ideas; tendían a ser quimeras a medio formar. El resultado era que, a pesar de su inteligencia sintética, este hombre no lograba ser afortunado en su trabajo.” (Sternberg y Lubart, 1997:20-21).

05 PERSONALIDAD Y CREATIVIDAD

EL CREATIVO TIENDE A APLICAR EN SU OBRA CONTENIDOS MENTALES QUE LE SON PROPIOS, SOBRE TODO EN EL ARTE: SI EL CREATIVO MANTIENE CONFLICTOS PSÍQUICOS, ÉSTOS VAN A TRASLUCIRSE EN SUS PRODUCTOS.

Las investigaciones realizadas en este campo han sido ingentes, y pertenecen en su gran mayoría a la segunda mitad del siglo XX. Alonso (1983) ha intentado una síntesis –que aquí presentamos resumida– de las características de personalidad que han ido descubriendo las investigaciones dentro de la psicología de los rasgos. Para su comprensión habría que advertir fundamentalmente dos ideas que él señala. Estas investigaciones han sido aplicadas sobre personas diferentes, a veces grupos determinados (arquitectos, escritores, pintores...) y a veces personas sin especial adscripción profesional (estudiantes, varones, mujeres...). Dada la enorme aportación de investigaciones, han sido sistematizadas y ordenadas en torno a unas coincidencias de significado. Indudablemente, llegar a una síntesis como ésta exige tener que prescindir de aspectos y elementos menores que, aunque enriquecen el co-

nocimiento de cada característica, hacen prolija e ininteligible la sistematización.

En dicha propuesta, las que siguen son presentadas como las agrupaciones de resultados que resumen los rasgos de personalidad conocidos de los individuos creativos, o mejor dicho, de los individuos más creativos:

- a. **Complejidad.** Psicodinámicamente los creativos son complejos, pero a la vez con mayor potencial para una síntesis compleja del yo. Sienten preferencia por la complejidad y cierto grado de aparente desequilibrio en los fenómenos (Barron, 1968). Poseen un alto nivel de tolerancia de la ambigüedad. Prefieren el desorden, al menos en las formas visuales, pero con deseo de resolverlos (Guilford, 1977).
- b. **Impulsividad.** Son más bien impulsivos, no disciplinados (Guilford, 1977), poco controlados (Rees y Goldman, 1961). Rechazan la supresión como mecanismo para el control del impulso: de aquí que se prohíben menos pensamientos -no aceptan los tabúes- y presentan un cierto tipo de indisciplina que corresponde psicoanalíticamente al primer estadio anal (Barron, 1968). La creatividad está asociada con la falta de negativismo y con el entusiasmo positivo más que con actitudes críticas (Thurstone, 1950). Son personas genuinamente serias y responsables (McKinnon y otros, 1961), aunque Rees y Goldman (1961) los encuentran menos graves y reflexivos. Tienen gran sentido del humor (Guilford, 1977; Getzels y Jackson, 1958). Necesidad de aventura: puede ser la razón de su tendencia al riesgo (Guilford, 1977; Brim y Hoef, 1957).
- c. **Identidad sexual.** Los creativos tienden a obtener una puntuación alta en Mf (feminidad) del MMPI, lo que puede explicarse por su amplio espectro de intereses, muchos de

los cuales son propios del sexo femenino. Biográficamente parece haberse originado en una identificación ambigua con los padres (McKinnon, 1962). La tendencia a modelos femeninos de interés podría relacionarse con la bisexualidad de los creativos de que hablan los psicoanalistas (Rees y Goldman, 1961). Los jóvenes artistas muestran intereses femeninos y los jóvenes intereses masculinos (Guilford, 1977; Getzels y Csikszentmihalyi, 1976). Los científicos en general no sienten gran admiración por la madre, aunque no se rebelan contra ella: son más bien distantes que rebeldes. En los físicos investigadores aparece una mayor distancia padre-hijo (McClelland, 1962). El individuo original ha internalizado imperfectamente las reglas paternas, particularmente las acompañadas por una clase contrastante de reglas: la fuerza del *superyo* es baja (Anderson, 1966).

d. Sociabilidad. Bajo nivel de sociabilidad, y a la vez seguridad y valentía ante el grupo social (Thurstone, 1952; Garwood, 1964; Guilford, 1977). Son menos amistosos, más hostiles y agresivos, lo que podría interpretarse como inseguridad (Rees y Goldman, 1961); son más introvertidos (Guilford, 1977) y menos sociables que el promedio de las personas (Thurstone, 1952). Hay una fuerte relación entre el psicotismo y el pensamiento divergente (Claridge, 1972; Woody y Claridge, 1977; Eysenck, 1995).

e. Disposición para el cambio. Los creativos tienen un alto nivel de intereses (McKinnon, 1962). Son menos sumisos a la realidad: no aceptan las cosas como son, quieren mejorarlas. Necesitan variedad (Guilford, 1977). Son más flexibles y fluidos (Crutchfield, 1962).

f. Autoconfianza. Su autoevaluación y autoconfianza son altas (Taylor y Ellison, 1964; Guilford, 1977). Presentan seguridad y valentía ante el grupo social (Thurstone, 1952; Garwood, 1964), aunque Rees y Goldman (1961) los perciben

inseguros, y por ello agresivos. Son más bien líderes que seguidores. Sienten fuerte necesidad de ser reconocidos por los otros (Guilford, 1977) y desarrollan un alto nivel de aspiración para sí mismos (McKinnon, 1962).

g. Autosuficiencia. Guilford (1977) los considera con alto nivel de autosuficiencia; asimismo con fuerte necesidad de autonomía y autodirección. McKinnon (1962) por el contrario los ve preocupados hacia su propia suficiencia como personas.

h. Independencia de juicio. Valoran su propia independencia o autonomía (McKinnon, 1962). Son inconformistas (Anderson, 1966), condición indispensable para que surja la creatividad. Barron (1968, 1969) es quien más ha estudiado este aspecto y sus conclusiones son generalmente aceptadas; piensa que las personas originales son más independientes en sus juicios, lo que puede contener estos factores:

- una cierta evaluación positiva del entendimiento y la originalidad cognitiva, así como del espíritu de libertad de prejuicios;
- un alto grado de implicación personal y reacción emocional o emotividad;
- cierta falta de facilidad social, en el sentido de escasez de las habilidades sociales comúnmente aceptadas.

i. Salud mental. Aunque parezca sorprendente, la relación de la creatividad con la salud mental ha sido un tema muy estudiado, sobre el que sigue siendo frecuente encontrar estudios, especialmente en revistas de psiquiatría. Puede decirse que hay dos líneas básicas de opinión: los que creen que la creatividad está relacionada con el conflicto mental y los que opinan que está más relacionada con la salud. Entre los que asocian la creatividad con el conflicto la figura paradigmática es Lombroso (1891), quien del estudio de los genios históricos deduce que la genialidad es una "psicosis degenerativa del grupo epileptoide". Nadie acepta hoy este

peculiar diagnóstico, pero actualmente se reaviva por otros caminos: Hasenfus y Magaro (1976) han hecho estudios sobre creatividad y esquizofrenia en los que encuentran una igualdad de constructos empíricos –fluencia ideacional, superinclusión y complejidad de la percepción–, que no hacen esquizofrénico al creativo ni siquiera esquizotímico, pero que abren interrogantes sobre las conexiones entre salud y enfermedad.

La prolongación real de la doctrina lombrosiana ha consistido en situar el origen de la creatividad en relación con el conflicto psicológico. Entre las teorías que subrayan la importancia del conflicto psicológico en el origen de la creatividad, ocupa un primer lugar el psicoanálisis. Freud (1910) establece que la obra artística equivale a una sublimación de la neurosis del artista originada en los conflictos edípicos presentes así en las obras del artista; llegó a afirmar que un artista psicoanalizado dejaría de ser creador.

Hay otras teorías que, aun situando el origen de la creatividad en relación con el conflicto, lo que subrayan es el esfuerzo por alejarse de él. De la línea psicoanalítica deberíamos situar aquí a Jung, quien piensa que la obra de arte realiza una función estructurante –quizá terapéutica, incluso catártica– de la personalidad del artista; pero la obra de arte no es sólo función de la psicología del artista sino expresión de su época, por tanto obra colectiva. Aquí situamos también a Kris (1952) dada su aportación al psicoanálisis del arte: afirma expresamente que la potencialidad creativa surge en conexión con los conflictos primitivos de la persona, pero el éxito depende del grado en que la actividad se ha vuelto autónoma y se ha alejado del conflicto.

Entre los científicos podemos citar a varios nombres conocidos, quizá representativos de otros. Uno es Vigotsky (1972), quien cuestiona las concepciones psicoanalíticas del arte, que él define como catarsis, no en el sentido usual, sino como solución de problemas de personalidad. Otros son Cattell y Drevdahl (1958), quienes afirman que el individuo creativo no se puede definir como "ajustado" sino como "divino descontento", ya que con frecuencia se detecta en ellos una alta ansiedad. En realidad no se trataría de un rasgo psicopatológico sino de una acentuada diferencia de carácter de la persona creativa respecto a la media.

La posición que tiende a predominar entre psicólogos científicos es que la creatividad se relaciona más con la salud mental. Galton (1878) consideraba la salud como una característica de los científicos. Guilford (1977) propone que los creativos no son ni neuróticos ni psicóticos: los que puntúan alto en producción divergente tienden a obtener puntuaciones algo más bajas en tendencia neurótica o inmadurez emocional, lo cual es consistente con la observación común de que los neuróticos son menos creativos. Barron (1968) postula que aunque la persona creativa puede aparecer como desequilibrada, puede de hecho ser más saludable que el promedio. McKinnon y otros (1961) afirman que no hay evidencia empírica que apoye la postura de una relación estrecha entre creatividad y neurosis: los estudios del IPAR (Institute for Personality Assessment and Research, University of California, Berkeley) han mostrado que las personas creativas son superiores en las escalas de fuerza del yo, lo que presumiblemente representa creativos con mecanismos adecuados para manejar los problemas. Varios estudios confirman que no existe relación entre la ansiedad y la creatividad (e.g. Wadia y Newell, 1963). Rees y Goldman (1961) defienden que no hay pruebas fehacientes de

que la creatividad esté relacionada con el desajuste emocional en la población experimental, aunque en ella no había sujetos de estatura creativa indiscutible.

Sandblom (1995), en un anecdótico y curioso libro, ha ofrecido una dirección reductivamente práctica: "cómo influye la enfermedad en la literatura, la pintura y la música". Prentky (1989), tras estudiar artistas relevantes diagnosticados de esquizofrenia o desórdenes afectivos o de personalidad, concluye que creatividad y psicosis no están relacionadas causalmente. Aunque, quizá como Sandblom, él cree que la verdadera pregunta no es esa, sino más bien si la comprensión de la enfermedad mental ofrece algún *insight* sobre el proceso creativo.

De lo que no cabe duda es de que cualquier creativo tiende a aplicar en su obra contenidos mentales que le son propios, sobre todo en el arte: si el creativo mantiene conflictos psíquicos, éstos van a traslucirse en sus productos. De ahí quizá la reiterada insistencia en el tema por parte de algunos autores, fundamentalmente provenientes de la tradición psiquiátrica. En tanto sigan apareciendo artistas con problemas neuróticos, existirán ejemplos sobre los que justificar la relación entre creatividad y locura, entre esquizofrenia, creatividad y similares, las habituales referencias a los "locos egregios" no van a desaparecer de las estanterías, por hacer mención del ya clásico título de Vallejo-Nágera (1977). En este sentido, otro psiquiatra español, Alonso-Fernández (1996), realiza un sutil repaso a los grandes creadores occidentales y sus particulares "morbos".

En definitiva, respecto de personalidad y creatividad entendemos que se pueden afirmar importantes relaciones e implicaciones mutuas. Tal vez la pregunta esencial a todas ellas tenga que ver con la direccionalidad de la relación. ¿Se trata de que

una determinada postura en el mundo, una particular forma de vincularse afectiva y emocionalmente con él, lleva a un sujeto a manifestarse productivo y original? O, por el contrario, ¿se trata de que una capacidad peculiar de trabajo y una forma específica de entender las relaciones entre los conceptos, una manera de enfocar las cosas que dispone al sujeto para una postura afectiva particular?

La respuesta es compleja y quizás no pueda decantarse por ninguna de esas opciones. Pero la relación entre uno y otro constructo sigue manifestándose en la investigación más reciente sobre la personalidad. El relevante investigador H.J. Eysenck (1995) publicó un último libro, *Genius: the natural history of creativity*, en el que defendía su famoso factor P -una especie de psicoticismo o dureza afectiva- identificándolo en gran medida con las disposiciones de personalidad propias de la creatividad. También desde el más reciente paradigma de investigación en personalidad, el de los *cinco grandes*, se relacionan ambas dimensiones. El prestigioso test BFQ de Caprara y otros (1995) entre sus seis perfiles de personalidad incluye incluso uno específico que denomina tipo *creativo*, con puntuaciones promedio en los factores I/*energía* y II/*afabilidad*, puntuaciones extremadamente bajas en el factor III/*tesón* -traducible mejor como *escrupulosidad*-, bajas también aunque menos en el factor IV/*estabilidad emocional* y altas en el factor V/*apertura mental*. Ofrece el test el siguiente *perfil típico del creativo*: el sujeto resulta más bien dinámico y activo, moderadamente dominante y asertivo, moderadamente cooperativo y empático, moderadamente cordial y cortés, muy poco escrupuloso y preciso, poco perseverante y tenaz, poco capacitado para dominar sus propias emociones y su impulsividad, abierto además hacia las novedades, ideas y valores diferentes de los propios.

Ignoramos si el perfil ha sido contrastado con medidas expresas de alta creatividad o, dado que apunta hacia un ámbito menor del test, si se ha concebido simplemente a partir de las profesiones de los sujetos de prueba. Por lo que conocemos, parece que más bien sí, aunque se identifica mejor el tipo propuesto con el estereotipo de un artista o diseñador de segunda fila que con el que albergamos del creador genial, no precisamente falto de tesón; ni siquiera con el concepto básico del perfil propio de un sujeto dotado de una cierta capacidad creativa, cuya síntesis hemos presentado más arriba, con la cual la propuesta de Caprara y otros (1995) coincide sólo en parte. Pero si nos atenemos a esa parte, comprobamos de nuevo cómo al menos ciertas dimensiones esenciales parecen estar siempre presentes en la personalidad de los individuos más creativos.

06 RECURSOS PARA LA CREATIVIDAD

ACTUALMENTE EXISTE UNA **AMPLIA GAMA DE EXPERIENCIAS Y TÉCNICAS** EN LA ESCUELA Y LA EMPRESA PARA LA FORMACIÓN Y EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD.

En la práctica educativa, el aprovechamiento de la creatividad encierra dos trascendentes retos y posibilidades:

- Por una parte *la identificación del niño o niña creativa*, a menudo conflictivo y mal entendido por los profesores. Comprender correctamente su problemática y darla a entender a los profesionales que lo atienden es una tarea muy eficaz de cara a su adaptación escolar, como también sin duda para asegurar su éxito escolar y posiblemente profesional; un hecho descrito ininidad de veces es cuántos de estos niños y niñas quedan marginados del sistema escolar por falta de una detección a tiempo y de una orientación adecuada.
- Por otra, *la propia práctica de la creatividad en la docencia*, sea como método de trabajo para el docente, sea como propuesta de objetivo para el currículo. Una clase creativa es un

foro para el pensamiento, un antídoto para el aburrimiento, una fuente de motivación para el alumnado, un recurso garantizado ante los disruptores y un caldo de cultivo para la excelencia.

Existen al menos **dos dimensiones** específicas del complejo psicosocial del niño o niña creativa susceptibles de ser observadas e intervenidas diferencialmente como parte de un proceso de salud mental y de optimización de recursos: por un lado, diagnosticar acertadamente la abundancia de rasgos creativos puede resultar un elemento clarificador que ayude a explicar la problemática conductual que pueda presentar cada cual, a facilitar recursos indicados para su situación y a reorganizar su entorno de acuerdo con sus necesidades cognitivas y emocionales; por el otro, evaluar la disponibilidad o la inhibición de recursos creativos en el contexto de una exploración cognitiva general puede dar pie a una intervención psicopedagógica que logre comprender, valorar y optimizar dichos recursos en el contexto de las demandas sociales de rendimiento y adaptación escolar.

RECURSOS AFECTIVO-MOTIVACIONALES

La creatividad es una dimensión psicológica que no está sólo relacionada con la elaboración cognitiva. El ser humano constituye toda una unidad psíquica. Si la creatividad no va acompañada por ciertos rasgos del carácter, difícilmente se podrán lograr resultados duraderos y eficientes; al contrario, la abundancia de recursos puede resultar más bien un factor que multiplique los problemas conductuales del niño, algo en el fondo estresante para él y su entorno inmediato.

No hay duda de que la creatividad constituye un componente intelectual muy importante, pero la cuestión de su compleja naturaleza psicológica sigue buscando una solución definitiva. Torrance (1988), en representación de tantos otros autores, sostiene que la creatividad implica unas características de personalidad tales como la apertura, el espíritu de aventura y la confianza en sí mismo; pero esto no es todo. La persona creativa debe reunir también la competencia necesaria, la motivación, las condiciones de éxito y la simpatía o incluso *amor* hacia su trabajo. El lado irracional, afectivo, prevalece aquí sobre el lado lógico. El espíritu de aventura y la confianza en sí mismo ayudan a arriesgarse, a imaginar soluciones curiosas, insólitas, incluso extravagantes. Pero la lógica y la experiencia son las que se imponen cuando se trata de optar por la solución definitiva, y la competencia cuando se trata de juzgar la eficacia de esta solución, como en aquel símil de los cuatro papeles de Von Oech (1992) al que aludíamos en el primer capítulo.

Obtener un **adecuado equilibrio** de estas dos dimensiones constituye el primer objetivo de una intervención terapéutica. Eysenck (1995) sostiene que la tarea fundamental ante el niño creativo es dotarlo de las herramientas cognitivas convencionales y de los recursos de conocimiento en un grado máximo, bajo la suposición de que la creatividad se abrirá paso en cualquier modo; ésta sería la forma en de favorecer mejor que sus productos vayan más allá de lo que Boden (1994) identifica como *creatividad personal*, para pasar a ser propios de la *creatividad histórica*.

La salud emocional y motivacional del niño creativo pasa en muchas ocasiones por el simple diagnóstico de la misma, puesto que la sola identificación de esa disposición imagi-

nativa como causa de los persistentes conflictos a los que se enfrenta suele actuar a modo de reorganizador conceptual de los mismos, atenuando su importancia ante padres, profesores y el propio niño, concentrando éste sus esfuerzos –y ellos sus refuerzos– en la producción imaginativa en lugar de en la transgresión.

En otras ocasiones hará falta una serie de intervenciones específicas, como se dijo más arriba, que acompañen la dificultad conductual adaptativa, para que una más adecuada interpretación de los propios recursos a la par que una extinción de conductas inadecuadas y el desarrollo de nuevos hábitos de eficiencia promuevan una mejor integración social y relación familiar.

En este proceso, la intervención profesional ha de dejar claro tanto a padres como a profesores que deben *respetar e incluso alentar* las diferencias individuales y el despegue de las potencialidades *de cada y de todo niño*, y que para ello tienen que permitir y fomentar diferentes dimensiones del niño que tempranamente ha manifestado un modo original de enfrentarse a la vida; por ejemplo:

- Preservar la originalidad y el ingenio creador del mismo sin renunciar a integrarlo en la vida real.
- Fomentar el crear antes que el imitar, ya que la creación encierra confianza en sí mismo y actúa como defensa ante perturbaciones emocionales o mentales; el niño que crea es más capaz de ajustarse a situaciones nuevas, dada la flexibilidad de su pensamiento, su imaginación y adaptabilidad.
- Atender a su especificidad, sin olvidar que la creación es también un hecho susceptible de ser compartido y disfrutado en común.

→ Insistir en sus aspectos diferenciales, sin caer en un exceso de individualismo, para que el pequeño no se sienta *rara avis*.

Una educación apropiada logra, además de evitar los conflictos de socialización propios de estos niños, ser útil para cultivar su creatividad. Un enfoque inapropiado puede, además de inhibirla, inclinar al niño hacia una solución transgresora o cuando menos excéntrica/marginal de su potencial creativo, inadecuadamente socializado. Fomentar la creatividad de los niños supone por una parte respetar su libertad, su originalidad, su individualidad, y por otra dotarles de los recursos de autocontrol necesarios para alcanzar gracias a ella no sólo ocurrencias originales sino logros genuinos. *Educar para la creatividad* es, en definitiva, respetar las disponibilidades de cada uno para la originalidad y hacer de esa originalidad no una antesala de la excentricidad sino de la innovación, la salud y el éxito personal y profesional.

RECURSOS COGNITIVOS

La segunda estrategia susceptible de intervención en torno a un niño creativo tiene que ver con la comprensión, el fomento y la adecuación de sus capacidades cognitivas. Al hablar del desarrollo de la capacidad creativa podríamos asimismo abordarlo de **dos maneras**: desde la perspectiva de la educación para la creatividad y desde la aplicación de técnicas para potenciar la creatividad.

El autor clásico en esta materia es sin duda Torrance (1963), quien con sus textos sobre la enseñanza creativa ha elaborado un programa para la introducción de esta dimensión del

aprendizaje en la práctica docente cotidiana de los docentes. Más reciente, Mayer (1999) presenta una síntesis histórica en la que se percibe con claridad que la idea del pensamiento como destreza adquirible, en concreto bajo la forma de capacidad creativa, no es una idea nueva: es una antigua noción, que se ha ido desarrollando de formas diferentes. Las evidencias apuntan al hecho de que *la creatividad se puede enseñar*. Seguramente no hasta el punto de lograr que un sujeto negado en aptitudes se convierta en un genio de la pintura o de la ciencia; pero sí podemos aprender a generar ideas y soluciones nuevas para situaciones concretas. Y sobre todo se puede enseñar al niño que es espontáneamente creativo a hacer que ese rasgo le facilite concretar sus capacidades en logros. Es ahí donde más eficientemente se pone de manifiesto la importancia de la detección precoz, el diagnóstico y la correcta intervención psicopedagógica en niños potencialmente creativos. Existe, valga como ejemplo, un exitoso programa del Gobierno británico, denominado *Ignitel*, cuya principal actividad es encontrar y apoyar a niños y adolescentes excepcionalmente creativos, en la certeza de que un adecuado apoyo en estas edades y una enseñanza y promoción de actividades que exploran diversas maneras de entender y usar su creatividad es fundamental para el futuro de la innovación en su país. Menchén (1998) también hace una propuesta en tal sentido.

El proceso de reconocimiento y apoyo puede ser muy variado y contar con matices adaptados a las características de cada sujeto y las circunstancias de sus habilidades, pero existen pautas básicas que generan el marco desde el que una intervención de este tipo es posible. Como afirma Ambruster (1989), la metacognición de cada sujeto sobre sus procesos creativos es posible que deba considerarse como la base teórica sobre la que deben elaborarse cualesquiera métodos de

formación de la creatividad. Partiendo de esta base, suelen establecerse los siguientes **criterios educativos** de la creatividad:

- Supresión de los procedimientos inhibitorios.
- Creación de un clima de libre producción.
- Fomento de motivaciones para la creatividad: necesidad o deseo de crear, curiosidad, implicación profunda en el campo de trabajo, necesidad íntima de reconocimiento y autoafirmación, etc.
- Empleo de técnicas educativas que no marginen el pensamiento divergente, sino que lo exijan y mantengan; como se señaló antes, no debe olvidarse que es frecuente que algunos profesores se encuentren incómodos con los alumnos más creativos –que a veces resultan incordiantes– mientras que se sienten satisfechos con los alumnos “convergentes”, aquellos que se someten mansamente a sistemas y reglas preconcebidas.
- Utilizar las técnicas de creatividad en grupo, que resultan generalmente provocadoras y estimulan la creatividad de los menos motivados.

Al fin y al cabo, actualmente existe una amplia gama de experiencias y técnicas en la escuela y la empresa para la formación y el fomento de la creatividad. Además de difundirlas –objetivo parcial de este manual–, obligación nuestra es animar a aprovecharlas.

07 EL PROGRAMA/TEST "CREA"

LA EXPLORACIÓN DE LA PROPIA
CAPACIDAD CREADORA; LIBERAR AL
GENIO/INGENIO QUE MÁS O MENOS
DORMIDO LLEVAMOS DENTRO.

De adultos, muchos se quejan de no saber explorar sus capacidades creativas. Y es que son tantos años intentando "hacer las cosas bien", colorear "sin salirse de la raya", que a cualquiera puede pasarle lo que al arpa de Gustavo-Adolfo Bécquer:

*Del salón en el ángulo oscuro,
de su dueña tal vez olvidada,
silenciosa y cubierta de polvo,
veíase el arpa.*

*¡Cuánta nota dormía en sus cuerdas,
como el pájaro duerme en las ramas,
esperando la mano de nieve
que sabe arrancarlas!*

*¡Ay!, pensé, cuántas veces el genio
así duerme en el fondo del alma,
y una voz como Lázaro espera
que le diga "¡Levántate y anda!"*

Algunos autores sostienen que la creatividad no es educable, y que al tratarse de una variable personal con raíz genética -dependiente sobre todo de una importante mediación psicofisiológica, que se manifiesta a través de una dimensión cognitiva específica- la creatividad escapa a los intentos pedagógicos de suscitación y promoción. Advierten que probablemente en los estudios donde se apoya la idea contraria, lo que sucede es que -de forma no deliberada- se instruye a los sujetos acerca de tareas cuyas claves posteriormente van a ser utilizadas como forma de evaluación. Con ello, lo que sucede es que se "enseña" el test, ofreciendo la impresión de una mejora en la dimensión evaluada, cuando lo que ha sucedido es que se han adquirido habilidades para la resolución de esa prueba, pero no para la transformación del sujeto en cuanto a su vida diaria. Así Eysenck (1995:285) afirma que "enseñar creatividad puede conseguir el mismo efecto que dar instrucciones para responder con respuestas inusuales: es fácil de producir, pero absolutamente trivial".

La perspectiva del programa CREA, aún admitiendo las limitaciones para un desarrollo de las capacidades que alimentan la creatividad y el artefacto que supone entrenar con ejercicios similares a los empleados en la evaluación, propone, sin embargo que, si no incrementable, la creatividad sí es al menos "desinhibible". Mediante la incorporación de técnicas que faciliten el pensamiento divergente, más o menos imitando a los grandes creativos, se puede educar a la persona para que de facto ejerza como más creativa.

Decíamos arriba que seguramente no podremos enseñar la creatividad emergente que convierta a un sujeto muy limitado aptitudinalmente en alguien brillante, pero sí podemos inferirle confianza para que intente generar ideas y soluciones nuevas ante diversas tesituras.

La primera tarea al respecto sería no inhibir los procesos creativos espontáneos. Esta labor corresponde principalmente a la intervención con individuos en la infancia, al estilo de lo que se ha ido exponiendo en anteriores apartados.

En segundo lugar, se trata de ayudar a superar las inhibiciones ya instaladas. ¿Cuántos no habrán abandonado su exploración de la propia capacidad creadora al sufrir experiencias de desprecio o burla durante la infancia y la adolescencia? Se trata de liberar al genio/ingenio que más o menos dormido llevamos dentro y crear los espacios, los tiempos y los ambientes para que emerja sin temor a nuevas experiencias de desvalorización, a menudo motivadas por la ignorancia y por la envidia. Lo que no significa que no se revisen las producciones, pero después, aplazando el juicio a un momento divergente de la emergencia de la idea o de la obra.

Finalmente, se trata de imitar a los grandes maestros creativos: adiestrar la mente propia para que funcione como la de ellos. Para este fin existen un número notable de técnicas que ayudan al cerebro a funcionar de una forma sobreinclusiva, generando el tipo de trabajo en el que florecen nuevas ideas. *Brainstorming*, *sinéctica*, *invéntica*, *TKJ* y otras son técnicas que movilizan la mente para que comience a operar inmediatamente de forma innovadora y creativa. En el bloque siguiente desarrollaremos las más interesantes a nuestro juicio.

CREA. INTELIGENCIA CREATIVA.

Una medida cognitiva de la creatividad

M A N U A L

F. Javier Corbalán Berná,
Fermín Martínez Zaragoza,
Daniel S. Donolo y otros



TEA Ediciones



→
Portada del test CREA

Desde el comienzo de la preocupación por la enseñanza de la creatividad, sobre todo a impulsos de la industria americana, se pensó en la posibilidad de utilizar determinadas técnicas que ayudaran a los sujetos a romper los esquemas mentales y de acción recibidos y a descubrir nuevas vías de solución de problemas. La primera técnica propuesta fue la del *listado de atributos*, creada por Robert Crawford en 1931 en Nebraska para uno de los primeros cursos sobre creatividad que se conocen. Consiste básicamente en hacer un listado de atributos de un objeto, y preguntarse luego cómo puede modificarse

cada una de ellas para mejorarlo. El listado de atributos ha tenido larga vida, y puede considerarse el germen de las técnicas posteriores.

Puede decirse que las dos técnicas básicas más utilizadas posteriormente en la industria son la tormenta de ideas (*brainstorming*) y la sinéctica (*synectics*). El *brainstorming* fue inicialmente propuesto en 1938 por Alex Osborn en una agencia de publicidad neoyorquina como técnica para generar ideas en grupo (Osborn, 1953, 1963, 1999). Se parte de la base de no utilizar ningún tipo de crítica a las aportaciones (se dice en voz alta lo que viene a la mente), hacer el mayor número posible de sugerencias, intentar que sean ante todo originales (aunque parezcan alocadas), y procurar combinar y mejorar las aportaciones de todos; dado que vamos a dedicarle un epígrafe completo más adelante, no haremos aquí más comentario sobre esta técnica. Otro pionero en técnicas creativas fue William Gordon, quien desde 1944 ha desarrollado la *sinéctica*, técnica que consiste en reunir elementos que no tienen entre sí ninguna relación, tratando de usar las analogías posibles en la resolución de problemas (Gordon, 1961). Por ejemplo, ¿qué características de un órgano electrónico podrían aplicarse a una máquina de escribir?

A partir de estas técnicas han surgido multitud de instrumentos que o bien utilizan diversas combinaciones de los criterios del listado de atributos, el *brainstorming* y la *sinéctica*, o bien buscan orientaciones en torno a la solución de problemas (Fustier, 1975; Bransford y Stein, 1986). Básicamente se clasifican como métodos analógicos, los que emplean el poder evocador y creativo de la metáfora (e.g. el *euridrama*), los métodos aleatorios o *serendípicos*^[14], que fomentan una actitud de provocación azarosa de relaciones interpretables en términos de sugerencias nuevas (e.g. el *ars magna* de Ramon Llull –siglo XIII– o

[14]

Serendipity o posibilidad de encontrar algo mejor cuando se busca otra cosa (e.g. el descubrimiento de América por Colón); es una de las características del método científico.

el *pensamiento lateral* de Edward de Bono) y propugnan una visión conciliada con el error como fuente de inspiración, y los métodos antitéticos, en los que se fuerza el contraste de los elementos estudiados para resaltar sus aspectos más contradictorios y romper los convencionalismos sobre su percepción.

Para afrontar el desarrollo de la propia capacidad individual tomamos como propias las sugerencias de Sternberg y Lubart (1997:295-8), que suponen una excelente **síntesis** de lo que uno puede hacer por sí mismo para ir más allá de sí:

- *Redefinir los problemas*: no limitarnos a aceptar lo que se nos dice acerca de cómo hemos de pensar o actuar.
- *Buscar lo que otros no ven*: reunir las cosas de forma que otros no hacen y pensar de qué modo las experiencias pasadas –incluso aquéllas que inicialmente parezcan irrelevantes– pueden desempeñar un trascendente papel en nuestros afanes creativos.
- *Aprender a distinguir nuestras ideas buenas* de las precarias, y prestar atención a su contribución potencial.
- *Humildad*: no sentirnos como si lo supiéramos todo acerca de un ámbito en el que trabajamos antes de ser capaces de realizar una contribución creativa.
- *Cultivar un estilo fiscal*, cuestionándonos la “idealidad” de lo que hacemos.
- *Perseverancia* ante los obstáculos, asumir riesgos sensibles; ansia por crecer.
- Descubrir y ahondar en nuestras motivaciones profundas: *querer es poder*.
- Procurar *entornos creativos*, que nos recompensen por lo que nos gusta hacer; personas que sepan valorar ideas.
- Recordar que los recursos necesarios para la creatividad son *interactivos* y no aditivos.

→ Adoptar decisiones buscando *modos de vida* que fomenten la creatividad.

Ir más allá de sí misma ha sido el reto constante de la humanidad, el que la hizo bajar de los árboles y el que la transforma día a día. Salir del pantano, como el *Barón de Münchhausen*, tirando hacia arriba de nuestro propio cabello –y llevarnos detrás el caballo–, es lo que nos ha hecho escapar de la selva –también de la ley de la selva–, quizá lo más excelente de cuanto podemos llegar a hacer. La creatividad ante los nuevos y constantes retos –primero para la estricta supervivencia, después para procurar comodidades y bienestar– ha sido y es el fundamento para las progresivas mejoras del género humano, y el gran rasgo diferencial respecto al resto de animales.

Como síntesis de todo ello, el Programa CREA plantea la necesidad de formular preguntas, de hacernos continuas cuestiones como forma de estimular el conjunto de recursos personales de la creatividad. “Lo importante es no dejar de hacerse preguntas”, decía Albert Einstein, cuyas reflexiones sobre el poder de la imaginación –superando a veces al del conocimiento– son tan citadas, especialmente en tiempos de crisis.

Las preguntas nacen de la esencia de las cosas. Si pregunto *¿qué hora es?* dispongo de una teoría del tiempo, de una conciencia de la posibilidad de medirlo, de un concepto de hora, con minuto y segundo, de saber qué es un reloj, etc. “Sólo puedo preguntar si todavía no sé aquello por lo que pregunto; de otro modo la pregunta está superada por el saber y ya no es posible. Y, sin embargo, sólo puedo preguntar si ya sé aquello por lo que pregunto; de otro modo la pregunta no tiene sentido y dirección; no es posible como pregunta. La posibilidad de la pregunta se muestra condicionada por un saber previo,

que es todavía indeterminado y requiere una determinación ulterior, pero otorga ya a la pregunta la dirección hacia lo preguntado. Cada pregunta particular concreta –*¿quién ha dicho esto?*– presupone un saber previo empírico que o bien entra constitutivamente en la pregunta como condición de su posibilidad o bien determina sólo modificativamente en forma más concreta el sentido de la pregunta” filosofa Krings (1989).

Preguntar es una tarea inteligente y a la vez un síntoma de inteligencia; supone saber, saber que no y saber cómo, e implica partir de la citada premisa de humildad, tan socrática. Marina (1993:40) le hace expresar a su heterónimo Nepomuceno de Cárdenas: “Por ello tengo por cierto que enseñar a preguntar es el más perfecto empeño educativo, y que si fuera posible enseñar este arte a una estatua, le habríamos conferido al punto la más completa sabiduría”.

Elaborar preguntas es el primer proceso creativo que desarrollan los humanos en su infancia, es la expresión mínima del planteamiento de algo nuevo; y eso sospechamos que es, en definitiva, crear. No es posible responder cuestiones sin antes haberlas planteado. Entre una pregunta científica y su respuesta final pueden intercalarse cientos, miles de respuestas parciales. ¿Qué es lo más creativo del proceso, preguntar o responder? Ambas partes conforman la creación. Los diálogos en la antigua Grecia pueden ser nuestro ejemplo más remoto sobre la importancia de ambas en la búsqueda del conocimiento.

No es posible, pues, que un ordenador, por inteligente que sea, pueda responder si no es capaz de preguntar. La pregunta puede existir sin respuesta, pero la respuesta no existe si no hay pregunta previa. Si quien pregunta a la máquina es el

investigador, él es el creativo, pero no el programa, por mucho que se apreste a responder. Sus respuestas serán combinaciones de procedimientos archivados en la enorme memoria del sistema, casi nunca esquemas concebidos por él solo; la inteligencia artificial no pasa por ahora de ser eso, un artificio de origen humano.

Si nos proponemos enseñar a crear, no intentemos sólo enseñar a producir. Hay que enseñar a percibir, a matizar, a estructurar, a hacer esquemas, a construir preguntas; a generar múltiples soluciones a un problema, a generar múltiples problemas a una solución. El mundo se nos da resuelto, después *lo problematizamos*, le hacemos preguntas, que más tarde intentamos responder. Crear es todo ello; pero *el primer paso en la creatividad es elaborar preguntas*. Si pretendemos fabricar la máquina que piense, debemos enseñarla primero a formular preguntas. Si deseamos educar a nuestros niños para la creatividad, habremos de entender, admirar y permitir primero su espontánea curiosidad. Si lo pretendemos para nosotros mismos, curioseemos en nuestra dormida capacidad para la inquietud y, cuestionándonos el mundo, aprendamos a aprovechar la libertad y el privilegio de ser cada vez más creativos.

No olvidemos que la curiosidad, como afán de conocimiento, es el principal rasgo de *neotenia*^[15] que mantienen los seres humanos –los más inteligentes por lo menos– a lo largo de toda su vida, a diferencia de las demás especies animales –excepto tal vez algunos felinos domésticos–, y dicha curiosidad es sin duda la *primera espoleta* para la actividad creativa y creadora.

[15]
Conservación de
características juveniles
en organismos adultos.

LA EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD

Uno de los ámbitos destacados del Programa CREA, a su vez presente en multitud de acercamientos a la creatividad, es el referido a la medida psicotécnica de la misma. Cualquier tratamiento de una dimensión psicológica implica en la posibilidad de su medida un referente de precisión, tanto para definir empíricamente el concepto mismo y para detectar alguna de sus características como para evaluar el incremento de rendimientos asociados a la puesta en práctica de programas de intervención.

Existen en el mercado una serie de instrumentos que buscan aproximarse a una evaluación lo más objetiva posible de las capacidades personales. Destacamos:

La batería de la creatividad de Guilford

Los planteamientos de Guilford (1977) sobre la inteligencia permiten desarrollar la más amplia batería de creatividad basada en los factores básicos. Tal como los presenta este experto, los factores fundamentales corresponderían al pensamiento divergente, por ser éste el que se interpreta de ordinario como equivalencia de la creatividad; pero no son suficientes por sí solos. Para una medida correcta y completa de la creatividad Guilford estima necesario recabar por un lado alguna medida de pensamiento convergente, en concreto la capacidad de establecer orden entre diferentes datos y la capacidad de transformarlos; y por otro tomar medidas de la evaluación realizada por el mismo sujeto a lo largo de todo el proceso creativo. Suele aplicarse para ello un muestreo básico de los factores esenciales de la creatividad: *flexibilidad, fluidez, producción divergente, elaboración y originalidad*.

El test de Torrance (TTCT)

Aunque se basa en los factores de Guilford, sólo aborda una capacidad creativa general, buscando modelos del proceso creador en su desarrollo natural. Pero esto mismo confiere a los tests una capacidad de manejo metodológico más accesible y una buena fiabilidad de los resultados. Se estructura en una batería verbal (*Pensando creativamente con palabras*) y una batería gráfica (*Pensando creativamente con dibujos*). Estas pruebas se aplican sólo a sujetos en su infancia y adolescencia.

El test de Wallach y Kogan

Es una prueba para sujetos en su infancia que consta de tres subtests verbales y dos gráficos:

Test de enumeración;

Test de usos poco habituales;

Test de semejanzas;

Test de interpretación de figuras;

Test de interpretación de rasgos.

El test CREA: Inteligencia creativa, una medida cognitiva de la creatividad (Corbalán, Martínez, Donolo y otros, 2003).

Ofrece un modelo de evaluación e interpretación de la creatividad en torno a la elaboración de preguntas, cuya justificación teórica ha sido esbozada unos párrafos más arriba. Esta prueba psicométrica pretende acceder de una forma simple y precisa a un mecanismo cognitivo común a las múltiples áreas en las que la creatividad se manifiesta, intentando ser una medida única de la potencialidad creadora básica de un sujeto, al margen de sus conocimientos o habilidades en otros ámbitos concretos de la actividad humana. Persigue una medida de la versatilidad de los esquemas cognitivos, hipotéticamente vinculada con la capacidad creativa. Para ello aplica una estrategia de recuento de las preguntas que un sujeto puede formularse a

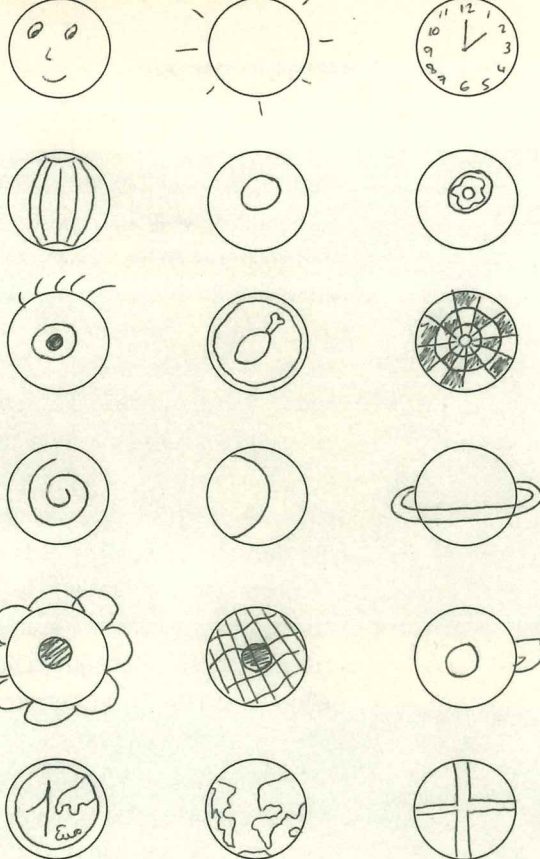
partir de unos estímulos determinados. Existe una experiencia acumulada sobre las posibilidades de su empleo en diferentes áreas del conocimiento y de la práctica profesional, en las que ha demostrado una importante capacidad predictiva (Corbailán y Limiñana, 2010).

Posteriormente a la aparición del test CREA, dos nuevas propuestas de medida de la creatividad se han realizado en España: el *PIC: Prueba de Imaginación Creativa*, de Artola y otros (2004, 2008), y el *TCI: Test de Creatividad Infantil*, de Romo y otros (2008).

Todo ello conforma una respetable oferta de técnicas para evaluar la disposición de las personas a mostrarse y a ejercer como -más o menos- creativas. El recurso a tales tests, como expone acertadamente Runco (2010), está recomendado sobre todo a fin de favorecer en especial la tarea prospectiva de detectar el potencial creativo de las personas, más que a confirmar los logros ya alcanzados, puesto que ésa sería la mejor forma de rentabilizar la inversión educativa realizada en ellas y de evidenciar talentos que, de otro modo, pudieran pasar desapercibidos.

ALGUNOS EJERCICIOS

Proponemos realizar una serie de pruebas que sintetizan una amplia evaluación de la creatividad. Además de las que aquí se relacionan, pueden emplearse las citadas más arriba, disponibles en TEA Ediciones. Todas las que aparecen a continuación pueden realizarse con una duración aproximada de 5 minutos cada una. Los materiales necesarios son de realización muy



Ejemplo prueba de Fluidez
en niña de 14 años.

sencilla y vienen expuestos en cada prueba. Se concede un punto por respuesta correcta, que presenta un valor comparativo. Si se necesitan baremos de referencia nacionales o internacionales hay que acudir a pruebas estandarizadas, como las citadas previamente. Los componentes de la creatividad que podemos medir de forma relativamente simple son:

- *Flexibilidad*. Se entrega una hoja de papel en blanco y se explica en qué consiste un uso habitual y otro no habitual de un objeto. Por ejemplo, un lapicero se usa habitualmente para escribir pero también puede usarse para rascar,

trenzar, defenderse, etc. Una vez comprendido esto, se da la siguiente instrucción: "Escribe posibilidades de uso no habitual que se te ocurran para un/a ..." y se dice el objeto en cuestión, pudiendo ser un utensilio cualquiera.

- *Fluidez*. Para ello se entrega una hoja de papel con una serie de pequeños círculos (18). A continuación se da la instrucción: "Partiendo de la figura de un círculo, realiza todos los diferentes dibujos que se te ocurran, no siendo válido repetir un motivo". Se dejan 5 minutos. La figura de la página anterior presenta la respuesta de una niña de 14 años.
- *Producción Divergente*. A partir de algunos elementos que se proponen previamente (e.g. pequeños y grandes círculos, triángulos, cuadrados y líneas) y que se muestran en la propia página, se indica que la tarea consiste en "construir con ellos, sin añadir nada, determinados objetos que signifiquen algo; por ejemplo, una maleta".
- *Originalidad*. Partiendo de una breve historia que se redacta previamente, se indica que la tarea consiste en "proponer diferentes títulos para la misma". En esta prueba, tres jueces/evaluadores darán distinto valor a las respuestas, según su novedad y eficacia, y se obtendrá la media de las mismas.^[16]

Práctica: a continuación aparecen varios ejemplos. Atendiendo a lo leído hasta aquí, valorar si realmente denotan conducta creativa, por qué o por qué no.

[16]

Una niña de 11 años,
estimulada por la visita
a una página web sobre
objetos imposibles, propuso
este: "un paso de cebra
unicolor".

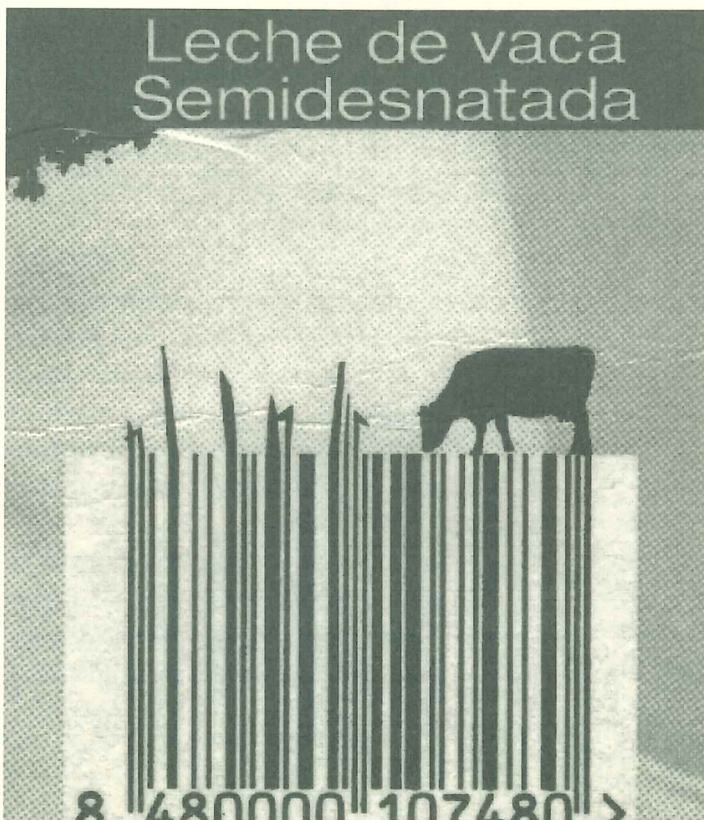
[Ejemplo 1]

Cucharavión: objeto ordinario + objeto ordinario = objeto extraordinario.



[Ejemplo 2]

Código de barras de una caja de leche marca Hacendado.



[Ejemplo 3]

Texto ganador del Premio
Faroni de Relato Hiperbre-
ve 2002.

Mi hermano

por Rafael Novoa

Nunca le perdoné a mi hermano gemelo que me abandonara durante siete minutos en la barriga de mamá, y me dejara allí, solo, aterrorizado en la oscuridad, flotando como un astronauta en aquel líquido viscoso, y oyendo al otro lado cómo a él se lo comían a besos. Fueron los siete minutos más largos de mi vida, y los que a la postre determinarían que mi hermano fuera el primogénito y el favorito de mamá. Desde entonces salía antes que Pablo de todos los sitios: de la habitación, de casa, del colegio, de misa, del cine, aunque ello me costara el final de la película. Un día me distraje y mi hermano salió antes que yo a la calle, y mientras me miraba con aquella sonrisa adorable, un coche se lo llevó por delante. Recuerdo que mi madre, al oír el golpe, salió de la casa y pasó ante mí corriendo y gritando mi nombre, con los brazos extendidos hacia el cadáver de mi hermano. Yo nunca la saqué del error.

[Ejemplo 4]

Letra de la canción de
Joaquín Sabina *La del
pirata cojo* (disco *Física y
Química*, 1992)

La del pirata cojo

por Joaquín Sabina

No soy un fulano con la lágrima fácil de esos que se quejan sólo por vicio, si la vida se deja yo la meto mano, si no, aun me excita mi oficio. Y como además sale gratis soñar y no creo en la reencarnación, con un poco de imaginación partiré de viaje en seguida a vivir otras vidas, a probarme otros nombres, a colarme en el traje y la piel de todos los tipos que nunca seré.

Al Capone en Chicago, legionario en Melilla, pintor en Montparnase, mercader en Damasco, costalero en Sevilla, negro en Nueva Orleans. Viejo verde en Sodoma, deportado en Siberia, sultán en un harén, policía ni en broma, triunfador de la feria,

gitanito en Jerez. Tahir en Montecarlo, cigarrillo en tu boca, taxista en Nueva York, el más chulo del barrio y tiro porque me toca, suspenso en religión. Confesor de la reina, banderillero en Cádiz, tabernero en Dublín, comunista en las Vegas, ahogado en el Titanic, flautista en Hammelin.

Pero si me dan a elegir entre todas las vidas yo escojo la del pirata cojo con pata de palo, con parche en el ojo, con cara de malo, el viejo truhán, capitán de un barco que tuviera por bandera un par de tibias y una calavera.

Billarista a tres bandas, insumiso en el cielo, dueño de un cabaret, araño en tu espalda, tenor en Rigoletto, pianista de un burdel. Bongosero en La Habana, cazador en Venecia, anciano en Shangri-La, polizón en tu cama, vocalista de orquesta, mejor tiempo en Lemans. Cronista de sucesos, detective en apuros, conservado en alcohol, violador en tu sueños, suicida en el viaducto, guapo en un culebrón. Morfinómano en China, desertor en la guerra, boxeador en Detroit, cazador en la India, marinero en Marsella, fotógrafo en Play-Boy.

(Estribillo)

Técnicas grupales
de creatividad
y producción
estructurada de ideas

The background of the page features several faint pencil sketches of plants. In the upper right, there is a sketch of a plant with long, narrow, pointed leaves. In the lower right, there is a more detailed sketch of a plant with many small, pointed leaves radiating from a central point. On the left side, there are several smaller, less distinct sketches of plant-like forms.







08 DOS HABILIDADES PREPARATORIAS PARA GENERAR IDEAS EN GRUPO

NOS ATREVEMOS A RESUMIR EN DOS
LAS HABILIDADES BÁSICAS PARA
LOGRAR UNA DINÁMICA GRUPAL
INTELLECTUALMENTE PRODUCTIVA:
ASERTIVIDAD Y SINERGIA.

Podemos encontrar numerosos cursos y manuales –tanto en versión impresa como electrónica– sobre habilidades directivas y sociales para propiciar un óptimo clima laboral, desarrollar la cultura de empresa, afianzar las relaciones humanas en el seno de una organización, etc. Aquí vamos a tratar de ser parsimoniosos y resumir al máximo tales capacidades, siempre conforme al propósito de una práctica rápida y eficaz como *alquibla* de estas páginas. A partir de nuestra experiencia empresarial y docente y de la que reflejan diversas lecturas, nos atrevemos a resumir en dos las habilidades básicas para la lograr una dinámica grupal intelectualmente productiva, orientada a la generación de ideas valiosas y a la comunicación eficaz en cualquier organización: asertividad y sinergia.

ASERTIVIDAD

Asumimos como punto de partida un continuo que recoge tres *estilos básicos de comunicación*, aunque entre ellos pueden darse opciones intermedias:

- **Pasividad o no-afirmación.** Estilo de comunicación propio de personas que evitan mostrar sus sentimientos o pensamientos por temor a ser rechazados o incomprendidos o a ofender a otras personas. Infravaloran sus propias opiniones y necesidades y dan un valor superior a las de los demás.
- **Agresividad o autoritarismo.** Estilo que se sitúa en un plano opuesto a la pasividad, caracterizándose por la sobrevaloración de las opiniones y sentimientos personales, obviando o incluso despreciando los de los demás.
- **Asertividad.** Estilo abierto a las opiniones ajenas, dándoles la misma importancia que a las propias. Parte del respeto hacia los demás y hacia uno mismo, aceptando que la postura de los demás no tiene por qué coincidir con la propia y evitando los conflictos sin por ello dejar de expresar lo que se quiere de forma directa y honesta.

La asertividad, por tanto cualidad deseable, es un concepto que “suena” a mucha gente pero que muy poca sabe definir, como hemos comprobado incluso en aulas universitarias^[18]. Una definición aceptable puede ser: “Capacidad para expresar sentimientos, actitudes, opiniones o deseos positivos y negativos de una forma eficaz, sin negar o desconsiderar los de los demás y sin crear o sentir vergüenza.” Para otros autores, ser asertivo/a consiste en “defender los derechos personales y expresar los pensamientos, sentimientos y creencias de manera directa y apropiada, sin violar los derechos de otras personas”.

[18]

Véase e.g. una práctica sobre *Discusión grupal de significados* en Rabadán y Ato (2003:97-99).

O, en tres palabras, "autoafirmación no agresiva".

Existe un **indicador** clave e inmediato para de manera intuitiva saber si violamos esos derechos. Se trata simplemente de hacerse esta pregunta: *¿Me gustaría que me hablasen o me trataran del modo en que lo estoy haciendo yo a esta/s persona/s?*

La doble ventaja de la actitud asertiva descansa en que al expresarnos asertivamente realzamos el YO y también el OTRO: mantenemos el respeto que sentimos por nosotros mismos pero tratando a los demás con similar respeto. Establecemos por tanto una **interacción entre iguales** en cuanto a dignidad y derechos. En un plano biológico hablaríamos de relación simbiótica, dado ese mutuo beneficio.

Al mismo tiempo, debe tenerse presente que ser asertivo/a, como el recurso a cualquier otra actitud, es una **elección personal y situacional**: nadie actúa asertivamente el 100% de su tiempo. A veces incluso no conviene; hay personas de bajo nivel educativo, escasa inteligencia social o aquejadas de déficits emocionales que pueden confundir asertividad con debilidad de carácter. En tales casos, el recurso a los extremos comunicativos –pasividad o autoritarismo– puede resultar excusable, aunque siempre es mejor intentar aquella sencilla técnica que nos enseñaban en el colegio antes de reaccionar agresivamente ante una situación frustrante: contar hasta 10, incluso hasta 100.

Veamos algunos **ejemplos** de los citados estilos comunicativos dentro de una situación grupal. Imaginemos que se propone una ronda de ideas para mejorar un producto o un servicio; el moderador responde a diversos participantes así:

- "Esa idea no vale, es ridícula; piensa algo más, anda."
- "No sé qué decirte; que opine otro."
- "No está mal, la tendremos en cuenta; ¿alguna sugerencia para ampliar la idea de este compañero?"

¿Qué tipo de respuesta encierra cada mensaje? Tras lo expuesto hasta aquí, suponemos que tales opciones se perciben respectivamente como agresiva, pasiva y asertiva. Y esta última como la más apropiada para generar un debate productivo.

Práctica. Imaginemos esta situación: un/a amigo/a nos propone quedar para cenar un viernes, pero ya tenemos otro plan que nos apetece más. ¿A cuál de los tres estilos comunicativos pertenece cada una de estas respuestas? Es conveniente reflexionar un poco antes de leer la solución más abajo:

- "Vaya, hombre, sabes que estoy muy ocupado/a y me lo propones así, con tan poca antelación; ¡tú siempre improvisando!"
- "Prefiero que quedemos otra noche; este viernes quiero ir a una fiesta a la que me han invitado."
- "No puedo porque tengo que ir a una fiesta de cumpleaños."

La última opción puede inducir a engaño; es la respuesta pasiva, ya que se emplea la expresión "no puedo" –como si me obligaran a asistir a tal fiesta, lo que implica autovictimizarme– en lugar de "no quiero", la realidad profunda que intentamos disimular. La segunda opción, por tanto, es la que denota mayor asertividad, al armonizar la sinceridad del mensaje con una solución aceptable: otra vez será.

Podemos preguntarnos, a la vista de las cualidades de una actitud asertiva, por qué no la presentamos de forma habitual. Y, como describimos para el caso íntimamente relacionado del comportamiento creativo, volvemos a encontrarnos con su principal enemigo, el **miedo** y sus conductas asociadas: vergüenza, inseguridad, complejos de superioridad (o inferioridad, pues son dos caras de la misma moneda), ansiedad, rigidez, intolerancia, ceguera emocional...

Para contrarrestar el efecto de estos miedos debemos pensar en los **beneficios** que genera la asertividad:

- Favorece enormemente la confianza en la *capacidad expresiva*.
- Potencia la *autoimagen positiva*, pues fomenta el sentido de eficacia personal.
- Genera *bienestar emocional*.
- Mejora la *imagen social* pues promueve el respeto de los demás.
- Favorece las *negociaciones* y el logro de *objetivos* que dependan de la habilidad comunicativa.

Un modelo innato –y cercano para todos– de asertividad suele ser el comportamiento de las madres con sus hijos. Según las demandas situacionales, ellas pueden optar por un planteamiento autoritario, pasivo o, en la mayoría de los casos, asertivo, presentando su criterio de forma sutil y equilibrada, que no resulta molesta para casi nadie. Los beneficios de esta actitud materna para el crecimiento personal nos resultan obvios, justificándola.

Un concepto muy vinculado al que nos ocupa es la **proactividad**.

En su difundida obra *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*, Stephen Covey (1990) describe a la persona proactiva como aquella que se considera producto de sus elecciones y no sólo de sus circunstancias, que sabe que entre los estímulos recibidos y las respuestas emitidas existe en múltiples situaciones –no siempre– una instancia intermedia: la libertad de elegir. Tal consideración diferencia la *conducta proactiva*, que invita a reflexionar y controlar las respuestas, de la *conducta reactiva*, la cual se asume de partida condicionada por influencias externas, casi en un sentido victimista; es la pasividad de que hablamos al comienzo de este apartado, aunque la misma ausencia de reflexión puede conducir a reaccionar con la agresividad del polo opuesto.

La persona proactiva trabaja sobre su *círculo de influencia*, donde puede adoptar decisiones sobre su vida personal y profesional e intentar cambios favorables, mientras que la persona reactiva se orienta a menudo hacia –y se obsesiona por– el llamado *círculo de preocupación*, sobre el que nada efectivo puede hacer (e.g. decisiones gubernamentales, atascos de tráfico, vuelos cancelados o fracasos deportivos), malgastando energías. La primera trata de hacer de la necesidad virtud, positivar la mayoría de las situaciones buscando la posible utilidad de todas ellas, viéndolas incluso como un aprendizaje o entrenamiento; usa expresiones mentales de afirmación/asertividad como “puedo elegir otro enfoque para solucionar esto” en vez de “no hay más remedio”, “yo quiero” en lugar de “tengo que”, “voy a intentar” por “ojalá tuviese suerte”, “querer es poder”, etc. En el espacio que separa estímulos y respuestas, la actitud proactiva asume que hay un margen de opción si se recurre a la imaginación/creatividad, el autoconocimiento, la conciencia y la voluntad personal; en definitiva, trata de renunciar a las reacciones inmediatas y *robotizadas* para fomentar hábitos

reflexivos y productivos, asumiendo las propias limitaciones pero buscando la oportunidad de aprendizaje y mejora en las tesisuras a las que cotidianamente nos enfrentamos.

Manuales como los de Hare (2003), Fensterheim y Baer (2003) y Smith (2003), cuyos ilustrativos títulos y referencias completas se detallan en la bibliografía final, resultan de gran utilidad para conocer y desarrollar actitudes asertivas. Son interesantes asimismo las tablas sobre *derechos y deberes asertivos*, de fácil localización en Internet. Un ejercicio recomendable para fomentar valores asertivos es el *juego de cambio de roles*, que describiremos brevemente en el siguiente apartado.

SINERGIA

Para la otra habilidad que consideramos básica, la **sinergia**, podemos encontrar definiciones como “acción de dos o más elementos que producen un efecto superior a la suma de los efectos individuales” y “colaboración de varios órganos para realizar una función”. El término procede del griego *synergia*, cooperación.

Según Gibb (1971), quien parte de la idea de que “los miembros de un grupo no nacen, se hacen”, para lograr grupos productivos debe atenderse a siete aspectos:

1. **Ambiente:** buscar un local de tamaño adecuado, cómodo, a buena temperatura, que cree “atmósfera”.
2. **Reducir la intimidación:** fomentar relaciones interpersonales amables, tolerantes, desinhibitorias, directas, no jerarquizantes.

3. **Liderazgo distribuido:** todos los miembros deben sentirse capaces, importantes para la acción conjunta.
4. **Formulación de objetivos:** deben establecerse con claridad y requiriendo la implicación de todos los miembros.
5. **Flexibilidad:** actitud que facilite la adaptación constante a nuevos requerimientos, talante abierto, sin rigidez; asertivo en definitiva.
6. **Consenso:** acuerdo entre todos, “clima grupal”, sensación de sinergia.
7. **Evaluación continua:** valorar los logros parciales alcanzados para introducir cambios oportunos y conseguir impresión de avance.

Por otra parte, resulta de gran ayuda para el coordinador conocer los tipos básicos de personalidad que pueden aparecer en una situación grupal, de cara a poder aprovechar las cualidades y mitigar los defectos que presenta cada carácter. J.A. Ariza, profesor de ETEA, señala que en una reunión el éxito del moderador está condicionado por la actitud que mantengan los participantes y por cómo sepa canalizar y rentabilizar los aspectos positivos de cada personalidad y amortiguar los negativos. Conocer las características de cada participante le servirá para afrontar con más garantías el desarrollo de la dinámica grupal. Este autor establece un símil entre los caracteres de los participantes y los siete enanitos del cuento de Blancanieves. Hay varias clases de participantes “difíciles”, según Martínez-Rodríguez (2000):

- *Personalidad rígida:* poco flexible, actúa conforme a estereotipos, repite clichés.
- *Personalidad racional:* reproduce el discurso social o políticamente correcto al uso, sin aventurarse.

- *Personalidad narcisista*: más que el asunto a debate le interesa exhibir su imagen y estilo de vida, con un discurso propio que denota escasa atención al ajeno.
- *Personalidad manipuladora*: entra en conflicto con el moderador y con otros miembros del grupo por su carácter autoritario/intransigente.
- *Personalidad pasiva*: apenas participa, ya sea por pereza/abulia o por timidez/miedo a hablar en público.

En cuanto al funcionamiento de organizaciones y estructuras grupales, Alonso (2000) dedica un interesante apartado a la *creatividad de la empresa como grupo*, analizando los obstáculos que la inventiva ha encontrado en las empresas de estructura antigua, muy jerarquizada, adeptas a la doctrina de Adam Smith, que "si bien pueden ser positivas en algunos aspectos, dificultan en general la solución efectiva de problemas y la flexibilidad y fluencia de la información en todas las direcciones" (*op.cit.*, p.247); tal rigidez se manifiesta en la personalidad "burocrática" y funcional de los empleados y ejecutivos, interesados sobre todo en la seguridad del puesto laboral y por tanto con miedo a los cambios.

Williams y Yang (1999) proponen varias líneas de avance usando las teorías de la creatividad, partiendo de asumir la fuerte interacción entre el clima de la empresa, la creatividad de sus miembros, la productividad y la innovación organizacional. Con tal objeto, puntos fundamentales para mejorar serían: (a) en la empresa debe aumentar la aceptación de la innovación; (b) es necesario que la empresa aliente los estilos de pensamiento creativos; (c) la empresa debe modificar las estructuras para fomentar la creatividad, por ejemplo mediante *equipos de trabajo autodirigidos* (Orsburn y otros, 1990) que realizan su propia supervisión, fomentándose una autonomía

básica para la creatividad. Estos equipos producen notables crecimientos en aspectos como productividad, flexibilidad, calidad, compromiso del trabajador, satisfacción del cliente y satisfacción de los integrantes, siendo su principal inconveniente que requieren un periodo para su maduración y plena eficacia (de 2 a 5 años, estiman los autores).

Propuestas para fomentar la participación en un debate.

Para propiciar procesos y situaciones creativas, Moore (1987) y Martínez-Rodríguez (2000) creen que los participantes deben presentar actitudes como: aceptación y escucha de los otros miembros; concentración en la tarea; implicación en el problema; naturalidad y espontaneidad para comunicar las ideas que surjan, sin censuras; disfrutar con la actividad, ya que la motivación aumenta la riqueza y calidad de las ideas. Al moderador o coordinador de una *sesión creativa* se le recomienda considerar una serie de aspectos que propicien un clima de "emergencia de ideas":

- *el espacio*: una sala amplia, confortable, a ser posible con luz natural;
- *el tiempo*: todas las horas y sesiones que se juzguen necesarias, mientras la productividad mental no vaya decayendo;
- *la actitud*: muy abierta, sin descalificar ninguna propuesta por extravagante que en principio pueda parecer;
- *el talante*: tolerancia, sin desconsiderar ni ironizar sobre las ideas ajenas.

Así, en la antigua Grecia fomentaban la *Koinonia*, espíritu de compañerismo o hermandad. Para conseguirlo, cada participante ha de respetar tres principios:

- establezca un diálogo, hable de todo y a fondo: no discuta, no interrumpa y escuche atentamente a los demás;
- aclare su pensamiento, suspenda sus prejuicios: si usted cree de antemano que algunas personas no son creativas, no valorará con justicia sus opiniones;
- sea honesto: diga lo que piensa, sin temer al ridículo o a la polémica.

Reciclando y completando este concepto clásico, nos atrevemos a proponer una serie de **premisas** para un comportamiento óptimo de cara a la emergencia de ideas en grupo:

- *Humildad*: nuestras ideas no son las únicas buenas.
- *Imaginación colectiva*: tres bombillas iluminan más que una, habitualmente.
- *Ubicuidad*: las ideas no se generan sólo en departamentos de I+D, sino en cualquier parte de una organización.
- *Cantidad*: la cantidad llega a producir calidad (como asumen algunas pruebas psicotécnicas, entre ellas el test CREA).

Los temores comentados en el bloque I de esta obra –al ridículo, a parecer infantiles, etc.– suelen acrecentarse en reuniones donde existen diferencias de estatus profesional entre los participantes, aunque algunas de las técnicas que trataremos a continuación están enfocadas, entre otros objetivos, a reducir los miedos y tensiones derivadas de tales distancias jerárquicas.

Las **condiciones básicas** para evitar dinámicas improductivas y conseguir “reuniones breves, dos veces buenas” son en esencia^[19]:

[19]
Expansión & Empleo,
16 abril 2006.

- Determinar objetivo/s en un guión u orden del día.
- Convocar sólo a las personas indispensables.
- Designar un moderador que tome notas y resuma.
- Establecer una duración máxima y exigir puntualidad.
- Cerrar la puerta de la sala.
- Apagar o al menos silenciar los teléfonos móviles, dejándolos fuera de la vista^[20].

Según Ramón Montaner^[21], “una reunión resulta infructuosa sobre todo por *dos razones*: porque no tienes realmente que estar en ella y porque no hay disciplina ni concreción en el orden del día”. Algunas *reglas* que el moderador debe vigilar para evitarlo son:

- Presentar el tema de forma que motive e involucre a todos los presentes.
- Utilizar de vez en cuando el sentido del humor, pero sin abusar de los chistes.
- Emplear recursos visuales: proyecciones, gráficos, dibujos...
- Incluir pequeñas gratificaciones: agua, café, caramelos, chocolatinas, breves “recreos” para pensar, música suave...
- Cuando el grupo tiende a distraerse (e.g. niños y adolescentes), puede procurarse cierto estado de atención y alerta mediante estrategias como lanzar un muñeco o una pelota al participante a quien se le va a preguntar algo.
- Intercalar refuerzos de avance: hacer hincapié en los logros parciales de la reunión (“Ya hemos conseguido...”).
- Nunca prolongar la reunión más de 90 minutos sin descanso.

Algunos ejercicios preparatorios para facilitar un clima propicio para la *ideación*, superando el típico pudor de situaciones grupales, pueden ser:

[20]

Sin duda los mayores “boicoteadores” de las reuniones actuales; cuando alguien abandona la sala para responder a una llamada, genera la sensación de un respeto menor hacia el resto de convocados que hacia su interlocutor telefónico, además de entretener el debate y la posible toma de decisiones.

[21]

De la consultora Montaner & Asociados.

- una *presentación proyectiva* para lograr mayor relax mental en los participantes: e.g. sugerirles que se presenten adoptando el rol de un animal o del “malo” famoso de alguna película;
- *calentamiento de la imaginación*: e.g. “¿en qué cambiaría nuestra vida si pudiésemos volar? ¿y si fuésemos invisibles?”;
- un *juego de cambio de roles*, lo que fomenta notablemente la tolerancia, la empatía y la asertividad: así, una persona que se considera “de izquierdas” debe defender propuestas “de derechas”, un antitaurino la postura taurófila, etc.;
- *asociación de palabras*: un participante dice una palabra y el resto con rapidez ha de expresar otra que la anterior le sugiera espontáneamente;
- *encadenamiento de historias*: lo mismo pero comenzando con un breve relato que el resto del grupo debe continuar con cierta lógica argumental;
- *expresión corporal*: tratar de que el grupo descubra qué trata de comunicar alguno de sus miembros prescindiendo del lenguaje verbal.

En las obras de Rabadán y Ato (2003) y de Vázquez (2007), entre otras, pueden encontrarse apartados sobre dirección de reuniones, tipología de participantes, trabajo en equipo, liderazgo, manejo asertivo de conflictos grupales, etc. Pérez de Villar y Torres (1999) desarrollan un práctico arsenal de dinámicas grupales orientadas a la mejora en diversas capacidades, como estilos de dirección, comunicación, actitudes, motivación, toma de decisiones y solución de problemas en grupo. Fernández-Nogales (2002) incluye epígrafes sobre comportamientos en situación grupal. Es interesante asimismo el capítulo que Michalko (2000) dedica a *Cómo despertar el espíritu de colaboración*. Recomendamos también una breve guía práctica que Deusto editó en 2006 con el título *Gestionar reuniones*.

Por otra parte, de lectura amena y gran difusión durante la pasada década es *Funky Business*, obra de los economistas suecos Nordström y Ridderstrale (2000), que remarcan la trascendencia de buscar y fomentar la creatividad en cada rincón de la empresa: la imaginación y la emoción –bien administradas– son, según ellos, el mayor capital de la empresa, en cuyo seno la innovación debe ser la norma principal^[22]. Otro par de atractivos manuales editados recientemente son los de Harri-son (2010) y Morosini (2010), sobre el desarrollo y la aplicación de recursos creativos orientados especialmente hacia entor-nos empresariales.

Entre las páginas *web* sugeridas al final aparece la que la Universidad de Murcia dedica a *emprendedores*, donde se presentan diversas obras que recogen experiencias, rasgos de personalidad y perfiles psicosociales (Meseguer y Soler, 2010) de jóvenes emprendedores y creadores de empresas, sobre todo en la Región de Murcia. Sierra (2010) también ha prepa-rado una interesante obra sobre actividades emprendedoras e instrumentos de apoyo a las mismas desde la administración (políticas públicas, redes informativas, etc.).

[22]
Hay dos tipo de empresas
(escriben): las rápidas
y las muertas.

09 TÉCNICA DE LA TORMENTA DE IDEAS Y TKJ

“[...] LA SENSACIÓN QUE SE TIENE ES QUE UNO NO SALE EN BUSCA DE LAS IDEAS, SINO QUE SON ÉSTAS LAS QUE ANDAN POR AHÍ SUELTAS, BUSCANDO UNA CABEZA SOBRE LA QUE POSARSE[...],” ALEX OSBORN.

TORMENTA DE IDEAS

La tormenta de ideas o *brainstorming* es sin duda la técnica de creatividad grupal más sencilla y extendida, ya que de forma espontánea y con pocos medios permite generar una gran cantidad de propuestas. Su uso cotidiano es además evidente: pensemos en un grupo de amigos que busca un destino para un viaje o un lugar para cenar, en una pareja que propone posibles nombres para un hijo, en un equipo de profesionales reunidos para explorar soluciones a un problema, etc. No obstante, el conocimiento y la práctica de esta intuitiva técnica así como la aplicación de algunas versiones –e.g. la TKJ– permiten obtener un elevado rendimiento de la misma.

Inspirada en los trabajos originales de Alex Osborn (1953, 1963), las **características** más atractivas de la tormenta de ideas son:

- Resulta idónea para *fases iniciales* de una investigación, sin modelos o ideas previas, primando la espontaneidad absoluta, sin filtros ni cortapisas.
- Se suele aplicar en *sesión única* de una hora aproximada de duración.
- Consiste en la consideración conjunta y "superficial" de *todas las ideas* que un grupo de personas pueda aportar sobre un tema o problema concreto antes de que tenga lugar la discusión o juicio detallado sobre esa temática, produciéndose ideas "sin freno", por asociación libre (Alonso, 2000).
- Cada una de las propuestas se registra en un *listado conjunto*, sin importar lo irracional o irrelevante que pueda parecer, sin comentarios críticos.

El mismo Osborn (1999:250) resume así sus cualidades: "No sé de ningún creativo que tenga un sistema, una receta, para generar ideas. (...) Porque la sensación que se tiene es que uno no sale en busca de las ideas, sino que son éstas las que andan por ahí sueltas, buscando una cabeza sobre la que posarse. (...) Una forma de encontrar la idea que se busca es individualmente, por supuesto. Otra es hacerlo en grupo, y ahí sí que es necesario aplicar una cierta sistemática si se quiere que la reunión sea productiva, evitando que cada cual vaya por su cuenta y acaben encontrándose todos en ninguna parte. El *brainstorming* o tempestad de ideas es el sistema más corriente y el más eficiente, según mi propia experiencia."

[23]

La propuesta de una persona actúa como *espoleta* para las de otras, mecanismo similar al de una sesión colectiva de chistes o anécdotas.

Otro conocido experto en creatividad, Edward de Bono (1977, 1994, 1997), sintetiza en **tres rasgos** el éxito de esta estrategia de pensamiento lateral: la estimulación cruzada de ideas,^[23]

la suspensión o aplazamiento del juicio^[24] y una formalidad elemental para recoger y ordenar las diversas propuestas.

El **principio** que alienta esta técnica es que *la cantidad genera calidad*: a mayor número de ideas, mayor probabilidad de obtener alguna interesante.

Para realizar con el máximo provecho una sesión de *brains-torming* se han de considerarse algunas **recomendaciones** (Rabadán y Ato, 2003):

- a. Aplicando el productivo concepto de sinergia, hay que mantener una *atmósfera relajada*, incluso afectiva, de reunión disciplinada pero un punto informal, para que todo el mundo participe aportando sus propias ideas, sin sentir ninguna presión por el grupo que dificulte la expresión libre y personal.
- b. Utilizar un *tamaño grupal reducido*, ya que los grupos grandes suelen inhibir la participación individual; los expertos aconsejan grupos que oscilen entre 4 y 8 personas, aunque si el tamaño es grande –e.g. más de 12 participantes– pueden hacerse subgrupos de 4-5 personas que luego expongan sus propuestas al “plenario” mediante los respectivos portavoces.
- c. Elegir un *moderador* con cierta preparación psicológica y experiencia en dinámicas grupales, para asegurar que todos los miembros comprendan los propósitos y participen, tratando de otorgar a todos los miembros del grupo la misma oportunidad de contribuir, incentivándolos a hablar cuando no lo hagan con soltura.
- d. Definir la temática u objetivo de la sesión – con claridad.
- e. Atendiendo al *principio* citado arriba, generar tantas ideas diferentes como sea posible, aunque algunas provoquen hilaridad o extrañeza.

[24]

De Bono (1977:132) remarca que la técnica es “una oportunidad formal para que algunas personas hagan libremente sugerencias que en otro escenario no plantearían por miedo al ridículo”.

- f. *Juicio diferido*: no permitir ninguna evaluación crítica ni discusión de las ideas; simplemente su aportación en bruto.
- g. *Escribir* cada una de las ideas de forma clara en una pizarra o cualquier otro medio que pueda ser fácilmente visible por todos los participantes, para no distraer la pura inventiva con procesos de memorización.
- h. Cuando se hayan listado todas las ideas revisarlas para su esclarecimiento, asegurando que todos los miembros del grupo comprenden el propósito de las mismas, eliminando las propuestas que se duplican y aquellas que el grupo considere inapropiadas, que resulten demasiado erráticas.
- i. Dejar un *periodo de incubación* si se juzga oportuno, con un intervalo de horas o días entre sesiones de cara a dar tiempo al grupo para que las primeras ideas propias y ajenas se asimilen, lo que a veces permite concebir otras nuevas o matices sobre las anteriores, enriqueciéndose las originales.

Existen varios enfoques posibles para aplicar esta técnica:

- *Propuesta libre*: cualquier miembro del grupo que quiera presentar una idea participa en el momento en que lo considere oportuno, espontáneamente.
- *Una idea a un tiempo*: cada uno de los miembros del grupo, siguiendo un orden determinado por el moderador, ofrece una idea, continuando la ronda hasta que todos los miembros han tenido la oportunidad de añadir a la lista alguna propuesta personal; una estrategia que puede resultar adecuada para colectivos donde se aprecian distancias jerárquicas o desniveles educativos.
- *Listado conjunto*: en lugar de ser propuestas libremente, todas las ideas se escriben en un listado conjunto que va rotando o se deja expuesto en zona común, teniendo todos los participantes la oportunidad de ver cada una de las ideas

propuestas por los demás; este enfoque se aplica cuando se desea mantener la confidencialidad de las ideas o bien cuando las propuestas sobre varias temáticas o problemas se someten a tormenta de ideas en una misma sesión.

Práctica: En un departamento de RRHH se recibe la queja de que dos empleados de determinada área llevan meses en una dinámica de rivalidad conflictiva, habiendo fracasado varios intentos de “apaciguamiento” entre ellos. Ambos empleados, dada su experiencia y probada capacidad, son considerados de gran valor profesional por la empresa/institución, cuya dirección prefiere no prescindir de sus servicios ni recolocarlos en áreas distintas. En grupos de 3-4 personas, durante 5-10 minutos y en el espacio máximo de un folio, proponer ideas para solucionar el problema, que luego se expondrán.

A partir de estas nociones vertebrales de la técnica han surgido diversas **versiones o modalidades** del *brainstorming*. Michalko (2000) recoge algunas, la mayoría más estructuradas que la original, como el *brainwriting*, el fondo de ideas, la galería, la pared de ideas o *storyboard*, los cuadernos, el arracimado, etc. Otra variante es la técnica *Epsy*: un grupo de 8-10 consumidores se reúnen durante un tiempo que oscila entre 10 y 30 horas, remunerándoles por su actividad, que en una primera etapa consiste en expresar libremente cuanto se les ocurra, mientras que en una segunda fase, conseguida ya cierta buena atmósfera por la espontaneidad y la complicidad generadas en la primera parte, se “produce” la información de interés sobre las motivaciones y frenos reales en la conducta del consumidor frente a un producto o servicio concreto ya existente o en fase de diseño. O la técnica *Phillips 66*, adecuada cuando el grupo es muy grande y se aconseja dividirlo en varios subgrupos con portavoces.

TKJ

Una modalidad que según nuestra experiencia resulta altamente productiva –y cuyo uso por tanto recomendamos– es la versión japonesa del *brainstorming*, la cual se conoce coloquialmente como **tormenta de arroz** o **TKJ**, desarrollada inicialmente por Jiro Kawakita, profesor del Tokyo Institute of Technology^[25]. Consiste en una primera fase donde cada participante escribe en una ficha independiente las ideas y dudas que le surjan respecto al tópico o problema planteado, empleando el mayor número posible de fichas; el líder del grupo, democráticamente elegido, recoge las fichas y las vuelve a repartir asegurándose de que nadie recibe una propia; después lee una propuesta en voz alta y cada miembro del grupo hará lo mismo eligiendo una ficha donde aparezca algo relacionado con lo leído, generándose un intercambio de ideas en “voces ajenas” que sirve para conocer hasta qué punto podemos defender con convicción y argumentos ideas de otras personas, hacernos eco con vigor de las mismas. El objetivo final es reducir todas las propuestas a una clave o a unas pocas ideas-fuerza que reflejen la esencia del tema (Michalko, 2000; Alcázar, 2003).

Podemos agrupar así sus **fases**:

1. Una vez definido el tema y tras unos minutos en silencio para pensar, cada participante escribe en fichas su/s idea/s.
2. El moderador las recoge y las reparte asegurándose de que nadie recibe su propia ficha, preservando de esta forma el anonimato del autor original.
3. Cada participante examina “su” ficha, reflexiona para enriquecer la idea, le pone nombre y la defiende después en voz alta ante el resto del grupo, durante un turno de palabra asignado por el moderador.

[25] En ocasiones se alude también a ella como *técnica del papel desechable* o simplemente KJ.

4. El resto del grupo comenta cada propuesta; cuando se trata de buscar nuevos productos/servicios, puede debatirse si existe ya en el mercado algo similar, segmentos de población a los que podría interesar, etc.

Las **cualidades** son evidentes: permite escuchar “cómo suena” nuestra propuesta en voz ajena, evita el sentimiento de pudor que supone defender con entusiasmo una idea propia, escuchamos posibilidades y matices que se nos habían “escapado”, ejercitamos habilidades como asertividad y sinergia...

Práctica: Cada miembro de un grupo debe “inventar” un producto o un servicio útil que, según su conocimiento, no existe todavía en el mercado. Para calentar la sesión, el moderador propondrá varios ejemplos (e.g. un teléfono móvil con indicador de temperatura ambiental, unos zapatos con tacones plegables/desenroscables para cuando la usuaria se fatigue de llevarlos, una escalera de obra cuyos niveles emitan distintas notas musicales al pisarlos,^[26] etc.); después, siguiendo las fases descritas, el moderador recogerá y repartirá al azar las fichas entre los participantes, permitiendo otro intervalo de reflexión antes de que cada uno proceda a exponer y defender la idea asignada.

[26] Novedad que recientemente se ha desarrollado en el Metro de Estocolmo, con el fin de que sus usuarios prescindan de las escaleras mecánicas, hagan más ejercicio físico y mejore la fluidez en los accesos.

Otro japonés, Hiroshi Takahashi, propuso una variante de la misma abreviada **NHK** para situaciones en donde se trata de buscar consenso absoluto –o casi– para resolver un problema, depurando las propuestas mediante un sistema de recoger y volver a repartir fichas por subgrupos cuyos integrantes van cambiando, hasta encontrar una solución/idea cuya definición y matices satisfagan a la mayoría de los participantes.

textos donde las personas podrían inhibirse por razones como inseguridad, timidez, abulia o temores jerárquicos, aprovechando los conocimientos e ideaciones individuales a la par que por su carácter democrático se reducen notablemente los errores y sesgos derivados de la toma de decisiones grupales.

Sus principales **características** son:

- a. *Composición del grupo*: el tamaño ideal oscila entre 12 y 15 personas, recomendándose cuando sea posible cierta heterogeneidad entre sus integrantes en cuanto a nivel educativo, edad, género, estatus, profesión e intereses vitales.
- b. *Duración del proceso*: no debe requerir más de 2-3 horas, siendo la calidad de la información mejor cuando menos tiempo se invierte en alcanzar un consenso.
- c. *Papel del moderador/facilitador*: un resultado óptimo depende de la actuación del mismo, que debe estimular la generación independiente de ideas, evitar conflictos, sintetizar la información recogida y elaborar un informe.
- d. *Contexto*: como para otras dinámicas grupales, el espacio físico más adecuado suele ser una sala con mesas dispuestas en forma de U, con una pizarra en su extremo abierto donde el facilitador irá anotando, ordenando y borrando las ideas propuestas y desechadas a lo largo del proceso.

La TGN, dado su carácter estructurado, debe realizarse respetando una serie de etapas. Rabadán y Ato (2003) proponen seis para su práctica más productiva:

- 1. *Generación silenciosa de ideas* (10 minutos aprox.)
El moderador presenta la cuestión nominal al grupo en forma escrita y luego la lee en voz alta. Pide después a cada miembro del grupo que dedique un rato a listar sus propias

ideas con breves frases en un papel. También les pide que trabajen en silencio e independientemente. Ventajas:

- Proporciona tiempo para pensar.
- Prepara un contexto creativo.
- Estimula a cada miembro para buscar ideas.
- Evita la competición y diferencias de estatus.
- Elude el pensamiento conformista.
- Evita la valoración y la polarización de las ideas.

2. Exposición individualizada de las ideas (20 minutos)

El moderador pide a cada miembro del grupo que lea todas las ideas que ha escrito y va escribiendo sobre una pizarra o póster bien visible cada una de las propuestas. Cualidades de este planteamiento:

- Estructura la participación equitativa de los individuos.
- Anima a cada miembro a ser constructivo con las ideas de los demás.
- Estimula la presentación de ideas despersonalizadas.
- Tolera las ideas conflictivas.
- Refuerza la concentración: ver y escuchar las ideas.
- Proporciona la permanencia escrita de las ideas.

3. Breve discusión y esclarecimiento de las ideas (10 minutos)

Cada idea se discute siguiendo el orden en que se ha escrito. El moderador apunta a la primera idea, la lee en voz alta y pide a los miembros que digan si hay alguna aclaración o manifestación de acuerdo/desacuerdo con relación a la misma. Con ello se logran sobre todo impresiones de que:

- Cada idea es tan importante como las demás.
- Se concede igual tiempo para cada idea.
- Permite el esclarecimiento de las ideas.

Al término de esta fase puede realizarse un *breve descanso*, durante el cual el moderador debe preparar los materiales para la siguiente etapa.

4. Votación preliminar sobre prioridades (10 minutos)

El moderador presenta las ideas recogidas en la pizarra y después las lee en voz alta. Pide a cada miembro que dedique unos minutos a seleccionar del abanico de ideas propuesto un número específico –por ejemplo entre 3 y 6– entre las que considere más importantes, sin ordenarlas entre sí; se denomina por tanto *fase de voto nominal*. Esta tarea:

- Estructura la igualdad en las elecciones.
- Concede un ensayo de prueba.
- Evita una decisión prematura.
- Bloquea la dominancia de los miembros “más potentes”.

5. Discusión del voto preliminar (20 minutos)

El moderador examina los patrones extremos o demasiado uniformes de voto –ideas muy votadas o muy poco votadas– y proporciona a los miembros del grupo la oportunidad de volver a discutir las ideas con menor éxito. Esto:

- Permite esclarecer las interpretaciones equivocadas.
- Estimula las opiniones minoritarias.
- Promueve críticas sobre las ideas, no sobre las personas que las emiten.
- Facilita el ambiente para orientarse hacia la toma de una decisión final.

6. Votación final sobre prioridades (10 minutos)

Se repite la Etapa 4 para adoptar una decisión final, pero solicitando una ordenación de las propuestas según la relevancia atribuida individualmente a cada una –de 1 a 5

puntos, por ejemplo–, de ahí que se conozca como *fase de voto ordinal*. El facilitador registrará todas las votaciones para presentarlas en una hoja-resumen.

- Estructura un juicio independiente de cada miembro.
- Promueve el sentido del deber, al haber cumplido con la tarea.
- Motiva la participación en futuras planificaciones y tomas de decisiones.
- Proporciona un informe escrito de las ideas generadas y sus votos.

La siguiente **práctica**, realizada en octubre de 2008 por alumnos de la Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercado de la Universidad de Murcia bajo supervisión de uno de los autores de estas páginas, puede servir para sintetizar la TGN. Nos limitaremos a presentar aquí esquemáticamente sus fases y resultados, siguiendo el modelo de *hoja-resumen* a que acabamos de referirnos:

Propuesta:

Tras un breve *brainstorming* para proponer ideas sobre nuevos productos y servicios, por acuerdo se decide explorar mediante la TGN la siguiente propuesta.

Colectivo/argumento para una nueva teleserie española

Proceso:

1. Generación silenciosa de ideas
2. Exposición individualizada de las ideas
3. Breve discusión y esclarecimiento de las ideas
4. Votación preliminar sobre prioridades (voto nominal)
5. Discusión del voto preliminar
6. Votación final sobre prioridades (voto ordinal)

Fase 4 (Votación nominal):

Entre los 16 participantes propusieron 29 colectivos/argumentos distintos, que tras una *votación nominal* (fase 4) en que cada persona debía elegir 4 ideas, se redujeron/agruparon en las 6 siguientes, todas con 5 o más votos:

- Idea 8* Equipo de fútbol modesto, árbitros, familiares de jugadores, etc. (clave de humor)
- Idea 12* Vida cotidiana de actores y actrices porno
- Idea 13* Conflictos personales y profesionales de abogados matrimonialistas
- Idea 14* Persona acomodada que pierde todo y vuelve a empezar desde cero
- Idea 18* Persona que desde la mendicidad llega a convertirse en alta ejecutiva
- Idea 25* Vida y enigma de pintores españoles

Fase 6 (Votación ordinal):

A continuación, mediante una *votación ordinal* (fase 6) se pidió que ordenasen de 3 (máxima puntuación) a 1 (mín. punt.) tales ideas, quedando finalmente la nº 12 como preferida.

<i>Idea</i>	<i>Votos fase 4</i>	<i>Votos fase 6</i>	<i>Total</i>	<i>Orden final</i>
8	6	1/2/3/2/2/3/3	16	3º
12	7	2/3/1/1/2/3/3/2/2/2/1/2	24	1º
13	6	3/1/3/3	10	
14	8	1/1/1/2/2/3/2/1	13	
18	8	3/2/3/2/3/1/3/3	20	2º
25	5	3/2/1/1/1/1/2/1/1	13	
Total			96	

11 OTRAS TÉCNICAS CUALITATIVAS PARA EXPLORACIÓN DE IDEAS

LAS TÉCNICAS GRUPO DE ENFOQUE, ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD, DELPHI Y LAS TÉCNICAS PROYECTIVAS Y SUBJETIVAS.

Aunque hemos desarrollado la tormenta de ideas y la TGN como técnicas de gran utilidad –y que como veremos en el epígrafe siguiente pueden ser complementarias entre sí– para exploración y producción de ideas, es posible disponer de otras técnicas cualitativas, entre las cuales las más aplicadas son el grupo de enfoque y la entrevista en profundidad, al menos en contextos profesionales de psicología clínica y de investigación publicitaria y comercial^[27].

La técnica de **grupo de enfoque** (TGE), como el *brainstorming* y la TGN se encuadra entre las denominadas técnicas o dinámicas grupales, y se conoce asimismo como grupo de discusión, *focus group* y entrevista grupal. Por la relativa facilidad con que se organiza y por su adaptabilidad a casi cualquier tema de investigación, es la técnica de reunión o dinámica

[27]

Según datos de la Asociación Española de Estudios de Mercado, Marketing y Opinión (AE-DEMO).

grupal más empleada para recoger información cualitativa sobre opiniones y actitudes. Consistiendo en una discusión estructurada –según un guión orientativo que aplica un moderador– bascula sobre el *principio de sinergia*: la energía grupal generada por la interacción entre los participantes puede deparar útiles y nuevas propuestas, al estilo del *efecto bola de nieve o espoleta* que citamos a propósito de la tormenta de ideas, donde las ideas de algunos participantes inspiran las de otros (Grande y Abascal, 2000). Las aplicaciones más frecuentes de la TGE, sus ventajas, algunas recomendaciones para seleccionar a los participantes –en grupos de 8 a 12 personas– y las fases para su aplicación eficaz –preparación, inicio, desarrollo e informe de la reunión– así como casos prácticos pueden consultarse en Fernández-Nogales (1999, 2002) y en Rabadán y Ato (2003), entre otras obras.

En cuanto a la técnica de **entrevista en profundidad** (TEP), se trata del “instrumento más antiguo y más utilizado para obtener información de la gente en todo tipo de situaciones prácticas” (Kerlinger; 1988:497), también llamada *entrevista cualitativa* y *entrevista clínica*; es en definitiva *una conversación con un propósito*, donde el entrevistador trata de obtener información útil sobre opiniones y actitudes del entrevistado, siempre que logre establecerse el ambiente de confianza o *rapport* entre ambas partes que permitirá que surja un discurso libre y espontáneo. Junto a las técnicas proyectivas, la TEP es la estrategia más adecuada para explorar el *marco de referencia interno* de las personas, esto es, sus deseos y motivaciones más poderosas y profundas, así como para aquellas situaciones donde se trata de obtener información confidencial (Grande y Abascal, 2000). Obviamente, el entrevistador experto –con preparación psicológica– emplea tanto la información verbal como la no verbal, o conjunto de expresiones que el entrevis-

tado manifiesta a niveles visomotor, paralingüístico y espacial, que a menudo delatan de forma inconsciente la relevancia de los aspectos abordados; la relación entre ambos canales de comunicación –verbal y no verbal– adopta diversas formas (García-Marcos, 1983). Sobre las características y la adecuada aplicación de la TEP pueden encontrarse diversos textos (e.g. Bingham y Moore, 1973; Martín, 1998); el capítulo 3 de Rabadán y Ato (2003) pretende una formación básica en esta técnica, incluyendo entre sus apéndices varios guiones y ejemplos de aplicación de entrevistas para investigar diversos productos y servicios. Una entrevista bien dirigida puede conducir a que una persona descubra en sí un potencial creativo a veces insospechado, que por timidez u otros tipos de inhibición le cuesta manifestar en situaciones colectivas. Por la otra parte, un entrevistador perspicaz y bien entrenado obtiene información no sólo sobre el nivel cultural y la capacidad expresiva del sujeto –relevantes para algunos puestos directivos–, sino también sobre su habilidad para construir respuestas evitando clichés, i.e. creativamente.

Otras interesantes posibilidades exploratorias son la **técnica Delphi** (cuestionario dirigido a alcanzar un consenso entre expertos en una materia tras sucesivas rondas de reelaboración), las **técnicas proyectivas** (e.g. *asociación libre*) y las **técnicas subjetivas** (e.g. *diferencial semántico*), así como algunos tipos de **observación** (e.g. *observación directa, participante, documental...*). Sobre todas estas técnicas puede encontrarse un detallado desarrollo tanto desde una perspectiva conceptual como aplicada en el citado manual de Rabadán y Ato (2003), que incluye ejercicios reales de tales técnicas entre sus apéndices, sobre las que no vamos a extendernos aquí dado el objetivo de concisión del presente trabajo.

12 TRIANGULACIÓN DE TÉCNICAS: CONCEPTO Y EJEMPLO

UNA PERSPECTIVA MULTIMÉTODO PERMITE REUNIR MAYOR CANTIDAD DE INFORMACIÓN Y, A MENUDO, MÁS CALIDAD EN LA MISMA.

La **triangulación** consiste en combinar dos o más de estas técnicas y de otras posibles técnicas cualitativas –como la entrevista en profundidad, la observación, la asociación de ideas o el diferencial semántico – y/o de técnicas cuantitativas –como la encuesta– para reunir y depurar información relevante sobre cualquier tema objeto de nuestro interés. Una perspectiva multimétodo permite reunir mayor cantidad de información y, a menudo, más calidad en la misma.

Se suele aludir al carácter *exploratorio* de las técnicas cualitativas, a modo de primera etapa para sondear los deseos, motivaciones, actitudes y conductas de un grupo de personas, incluso como una fase recomendable para diseñar y ensayar una prueba o técnica –como una encuesta–piloto– de naturaleza cuantitativa. En una etapa posterior pueden aplicarse

técnicas que algunos autores consideran *confirmatorias*, especialmente la encuesta, que son más estructuradas o estandarizadas –menos flexibles por tanto– y requieren mayores tamaños muestrales. Los estudios de panel para la investigación de mercados son otro ejemplo de esta segunda familia de técnicas.

Orientándose este manual hacia la utilidad de las técnicas cualitativas para la exploración de ideas, vamos a resumir el concepto de triangulación con un trabajo práctico, que a nuestro entender ilustra el valor de combinar varias técnicas. Se trata de la ponencia que Rabadán, Corbalán y otros (2009) elaboramos para el 5º Congreso Internacional de Creatividad e Innovación, que bajo el subtítulo *Ciudades creativas en la sociedad de la imaginación* se celebró en Cáceres en noviembre de 2009. Empleando como panel para la realización de pruebas el alumnado del primero de los autores en la Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercado (2º ciclo) de la Universidad de Murcia, durante las primeras semanas del curso 2009-10 y a modo de prácticas de la asignatura *Técnicas cualitativas para investigación de mercados* se aplicaron en el aula –entre otras– técnicas de tormenta de ideas, de grupo nominal y de grupo de enfoque, la triangulación de las cuales permitió alcanzar un consenso sobre posibles actuaciones para mejorar la calidad de vida en una ciudad^[28]. Describimos brevemente el desarrollo y los principales resultados de esas tres técnicas:

1. Tormenta de Ideas

Tras formar cuatro grupos de 3-4 alumnos y alumnas cada uno, durante un *brainstorming* de 20 minutos propusieron un total de $8+39+29+12=88$ ideas para *mejorar la calidad de vida en una ciudad*. El coordinador de la técnica –el mismo

[28]

Aunque la ciudad de referencia era Murcia, se citaron actuaciones realizadas en otras urbes (e.g. Cartagena, Zamora, Valencia, Córdoba, Sevilla...).

profesor– tras revisar las propuestas las agrupó por contenidos similares, reduciéndolas a 22 ideas (e.g. *21. Buzones de voz en la calle donde los ciudadanos puedan grabar mensajes con quejas y sugerencias*).

2. Técnica del Grupo Nominal

En una sesión posterior, al presentarles un listado con las 22 propuestas anteriores los 15 alumnos y alumnas que se encontraban en clase realizaron un primera *votación nominal* (fase 4 de las enumeradas en el apartado anterior sobre esta técnica) donde cada participante debía elegir 6 ideas, que se redujeron a las 9 que recibieron cinco o más votos:

- Idea 2* Parkings disuasorios a las afueras de la ciudad, bien comunicados con el centro y con servicio de vigilancia, prescindiendo de "gorrillas".
- Idea 3* Más carriles-bici y servicio de bicicletas alquilables distribuidas por puntos de la ciudad.
- Idea 4* Privatizar/desmonopolizar el servicio urbano de autobuses.
- Idea 6* Más zonas verdes y jardines, con áreas acondicionadas para residuos y necesidades fisiológicas de animales.
- Idea 13* Aseos públicos permanentes y ocasionales (e.g. para fiesta Bando de la Huerta).
- Idea 14* Zonas de botelleo señalizadas, acondicionadas y controladas.
- Idea 16* Limpieza de ríos y riberas para práctica de baño, pesca, deportes y otras actividades lúdicas, como merenderos públicos, zonas de juego y teatro, etc.
- Idea 17* Locales de asistencia a colectivos desfavorecidos: centros de ayuda a mujeres, a toxicómanos, a enfermos mentales, centros de día para ancianos, guarderías públicas.

Idea 19 Aclimatación de calles: pulverizadores de agua (en verano) y de ambientador aromático, grifos/fuentes de agua potable...

Después, en una *votación ordinal* (fase 6) se les pidió que ordenasen de 4 (máxima puntuación) a 1 (mín. punt.) tales propuestas, quedando finalmente las nº 16 como preferida:

<i>Idea</i>	<i>Votos fase 4</i>	<i>Votos fase 6</i>	<i>Total</i>	<i>Orden final</i>
2	10	1/1/2/3/2/4/2/1/1	17	
3	8	4/4/2/4/2/4/3	23	2º
4	6	3/2/2/2/2	11	
6	6	1/1/4/3/3	12	
13	5	3/3/1	7	
14	7	4/1/1/1/3	10	
16	11	2/3/3/3/3/1/3/3/1/2/4/4/4/4	40	1º
17	7	1/4/4/4/2/2/2/3	22	3º
19	5	1/2/1/4	8	
Total			150	

3. Técnica del Grupo de Enfoque

Con las tres ideas ganadoras de la TGN, que reunieron la mayoría de los votos emitidos,^[29] se organizó una semana después un grupo de discusión. Las principales aportaciones de los alumnos participantes para desarrollar tales propuestas fueron:

Idea 16. Limpieza de ríos y riberas para práctica de baño, pesca, deportes y otras actividades lúdicas, como merenderos públicos, zonas de juego y teatro, etc:

[29]
 $(40+23+22)/150 = 57\%$
 de puntos.

- Aprovechar directivas y ayudas europeas para protección medioambiental
- Aumentar sanciones y vigilancia para reducir vertidos industriales
- Recurrir a prácticas lúdicas tradicionales: piragüismo, pesca, etc.
- Si es posible, reformar la estructura fluvial para aumentar el caudal acuático
- Promover actividades de convivencia en torno al río
- Concienciar a los ciudadanos de la mejora económica que reportaría la buena imagen y el aprovechamiento lúdico-turístico de río y riberas

Idea 3. Más carriles-bici y servicio de bicicletas alquilables distribuidas por diversos puntos de la ciudad:

- Estudiar soluciones al posible problema de excesiva reducción de las aceras
- Más tramos compartidos/mixtos para bicicletas y otros vehículos
- Más aparcamientos para bicicletas –con vigilancia– y mejor distrib. puntos alquiler
- Recurrir a ciclistas famosos para promocionar esta forma de desplazamiento (e.g. Alejandro Valverde y Luis León en Murcia)
- Permitir el acceso de bicicletas a los transportes públicos
- Concienciar a los ciudadanos sobre los aspectos positivos (e.g. ahorro económico y reducción de estrés) del estilo de vida que implica el uso cotidiano de la bicicleta

Idea 17. Locales de asistencia a colectivos desfavorecidos: centros de ayuda a mujeres, a toxicómanos, a inmigrantes, a enfermos mentales, centros de día para ancianos, guarderías públicas....:

- Reciclaje para tal fin de edificios públicos y privados abandonados
- Mayor implicación de instituciones públicas (no sólo ONGs y centros caritativos)
- Reconocimiento para las personas que realicen tareas de voluntariado
- Formación de cadenas humanas y bolsas de trabajo según necesidades, fomentando el intercambio de conocimientos: personas que puedan enseñar/transmitir a otras habilidades y conocimientos útiles (e.g. idiomas, informática, cocina, contabilidad básica)
- Más plazas en guarderías públicas y, si es posible, en privadas "concertadas"
- Facilitar trámites para su regularización legal a quienes contribuyan a mejorar la convivencia en estos lugares (e.g. artistas callejeros)

Creemos que este ejemplo contribuye a ilustrar de forma práctica la estrategia de triangulación, la cual puede complementarse con otras técnicas (e.g. Delphi, entrevistas, observación participante, técnicas proyectivas, técnicas subjetivas, encuestas, etc.). Lo más interesante es el filtrado de propuestas mediante la reflexión y el debate que requieren las diversas fases de trabajo y el consenso grupal que puede así lograrse.

EPÍLOGO

En un reciente artículo de título tan significativo como *Talento para descubrir talento*, Carlos Salas (2010) incluía diversos ejemplos sobre españoles que algunas importantes empresas extranjeras han “reciclado” cuando aquí se les tenía por una especie de *friquis* excéntricos sin una creatividad profesionalmente aprovechable. Tales empresas –entre ellas una oscarizada en Hollywood por sus avances técnicos– “se dieron cuenta de que había en este país un montón de chavales a los que sus padres tenían por pirados, jóvenes que estaban todo el día encerrados en sus habitaciones, trasteando con el ordenador, ensayando programas, poniendo a prueba su destreza y colmando sus fantasías con los videojuegos, chicos marginales e incomprensidos (...) un poco raritos; o sea, friquis”. Tras constatar el éxito de algunos de dichos jóvenes en otros lugares, el autor denuncia: “Una demostración más de que en este país el problema no es la falta de talento. No. El problema es que no hay gente con talento para descubrir y ayudar a la gente con talento.”

Salas ilustra además la dimensión real de dicho problema con un apropiado ejemplo para el mismo mes en que España, siendo ya Campeona de Europa, ganó su primer Campeonato Mundial de Fútbol: “Creo que la industria nacional que mejor observa, selecciona, forma y catapulta talentos es el fútbol. Hay ojeadores, entrenadores, seleccionadores y formadores tan buenos que los equipos de fútbol españoles de las categorías inferiores a 21 años son los mejores del mundo. Tenemos una cantera de talentos de miedo, jóvenes que son descubiertos y puestos pronto a funcionar por otra cantera de seleccionadores de miedo.” ¿Qué nos impide aplicar dicha *intuición para el talento* a otros foros educativos? ¿Falta de fe en el mismo? ¿Limi-

tación de medios prospectivos? ¿Pereza? ¿O simple y lamentablemente una escasa formación para detectarlo y promoverlo?

Un personaje de la valleinclanesca *Luces de Bohemia* llegaba a exclamar desesperado que “en España el talento es un delito”. Nosotros, una vez desterrada dicha consideración fatalista –sin duda jaleada por la envidia, ese *pecado* nacional– de la brillantez ajena, debemos ponernos manos a la obra para buscarla y auparla. Como en el mencionado símil del arpa becqueriana, tarea principal de todos los educadores –comenzando por los padres– es indagar en la capacidad o, mejor, capacidades (Gardner, 1995) de cada niño y niña para descubrir y desarrollar el talento que pueden encerrar dormido en sus cuerdas, ya que tal afloración, como razonábamos al final del primer bloque temático, supone un beneficio tanto personal como social.

Asumimos que la tarea de distinguir el verdadero talento es compleja. Pedro Cuartango escribe^[30]: “Aparentemente no hay nada que diferencie el talento de la estupidez. Flaubert tenía aires de idiota y parece mentira que de un tipo tan burdo como Balzac pudieran salir obras tan sublimes como *Las ilusiones perdidas*. Vemos, en cambio, cómo mediocridades cuyo único mérito es ser profesionales de la banalidad adoptan la apariencia de genios incomprensidos. No, no es fácil separar el grano de la paja ni detectar un diamante entre las toneladas de basura de la oferta cultural del momento. Pero supongo que nunca lo ha sido. Mozart murió en la miseria y otros grandes creadores han tenido que esperar a su fallecimiento para que su trabajo fuera valorado”. De ahí la importancia de buscar medios e instrumentos para discriminar –a tiempo– la verdadera creatividad de la aparente.

[30]

El Mundo, 25 agosto 2010.

Y no será ya por falta de iniciativas para facilitar esta búsqueda. Así, un experimentado docente de la creatividad como Menchén (1998) presenta una *plataforma para despegue de la creatividad*, que involucra a diversas instancias educativas –profesores y alumnos las más evidentes– en mutua interacción y refuerzo, "un trampolín que nos permita estar en continuo resurgimiento y renovación interior, (...) una creatividad omnipresente en todas las actuaciones escolares, que ayudaría a alumnos y alumnas a aprender de nuevo a ver el mundo con ingenuidad y sorpresa", concluye. Este autor, partiendo de la rotunda constatación de que en la sociedad actual los adelantos técnico-científicos que se producen cada diez años son equivalentes a los que en el pasado tenían lugar cada siglo, asume que ante tal vertiginoso panorama de cambios una persona difícilmente puede prever qué conocimientos necesitará dominar dentro de varios años para encontrar solución a sus problemas vitales, pero, sin embargo, "sí puede desarrollar capacidades y habilidades básicas que resulten útiles para vivir en cualquier tipo de sociedad, que ayuden a encontrar soluciones creativas a los nuevos retos y problemas" (*op.cit.*, p.195). Y con dicho afán propone un Modelo IOE –apoyado sobre los ejes Imaginación, Originalidad y Expresión– para buscar y estimular la creatividad ya desde la educación temprana, alumbrando incluso un cuadro (p. 187) donde reúne las características más deseables para un *profesor creativo*: fomentar la autodisciplina, desarrollar todos los canales de comunicación, educar en el amor y el respeto, humorizar las relaciones, trabajar en equipo, etc.

En etapas educativas posteriores tampoco faltan estímulos para la actividad *talentosa* y emprendedora, traducción corriente de la actitud creativa en el ámbito profesional. Por traer otro ejemplo, Meseguer y Soler (2010:119) indican que "el estudio de la conducta emprendedora debe caracterizarse por ser un campo que aúne una investigación multidisciplinar (...)

que debería comenzarse con una formación desde la escuela." Resumen diversas iniciativas de la Unión Europea y de los Gobiernos que la componen para incentivar las competencias idóneas para el desarrollo de una *personalidad creativa y emprendedora*, mediante una formación que integre diversas materias útiles a tal fin y sustentada sobre estudios científicos acerca de dicho tipo de personalidad. La Unión Europea recomienda además un apoyo al profesorado para que cuente con los recursos necesarios de cara a planificar, realizar y evaluar actividades sobre cómo crear y gestionar una iniciativa -como puede ser una empresa privada-, animando también a participar a empresas y agentes externos en estrecha cooperación o *sinergia* con las universidades (Comisión Europea, 2006).

Aprovechando este clima cada día más propicio para descubrir y fomentar la creatividad y la actitud emprendedora, hemos pretendido que las páginas precedentes contribuyan a múltiples propósitos. Por una parte, a desmitificar consideraciones absurdas o ingenuas sobre el comportamiento creativo, permitiéndonos acercarlo a la realidad cotidiana de cada persona, alejándolo de la ampulosidad con que habitualmente se trata. Conocer las características precisas de diferentes factores y aspectos relacionados con la creatividad y sus componentes cognitivos, emocionales y de personalidad, nos ha permitido asimismo acercarnos a la complejidad y diversidad de este fenómeno y enriquecerlo con matices quizás insospechados hasta el momento. También hemos tratado de incardinar el concepto en algunas de las realidades donde se manifiesta de forma más emergente: la empresa, la investigación, la escuela y el mundo profesional, presentando ejemplos de cómo la creatividad asoma en cualquiera de estos ámbitos. Se ha prestado una atención especial a la dimensión cultural de la creación artística, científica y técnica, recogiendo reflexiones y anécdotas de creadores de todos los tiempos.

Y, sobre todo, hemos tratado de acercarnos al lector -a ti- para que disponga de un pequeño arsenal de ejercicios prácticos de entrenamiento y evaluación de su propia capacidad creativa, la de sus alumnos o la de su equipo de trabajo o investigación. Las prácticas que jalonan este libro son un ejemplo de aplicabilidad y proximidad de este concepto maravilloso y asequible, del que dependen tanto la excelencia como la supervivencia de nuestra especie, tanto las gestas extraordinarias que nos permitieron expandir nuestro mundo como los gestos cotidianos que nos hacen sentirnos humanos en ocasiones o sencillamente salir adelante en otras. De todo ello ha "tratado de tratar" este libro.

A modo de última práctica del mismo nos permitimos proponer al lector un viaje al Museo de la Evolución Humana en Burgos –que hemos tenido la suerte de visitar al poco de ser inaugurado en el verano de 2010–, donde se recogen y explican muchos de los hallazgos del cercano yacimiento de Atapuerca, entre otros. Un atento recorrido por las cuatro plantas que conforman el imponente edificio a orillas del río Arlanzón supone una aventura para descubrir la trascendental importancia de la creatividad en la evolución humana, desde la simpática y elemental *australopiteca* Lucy hasta las mentes geniales de Darwin o Ramón y Cajal, cuyas aportaciones científicas se presentan también didácticamente en el museo, donde incluso podemos pasear por una reconstrucción del barco *Beagle*. Resulta en particular emocionante el recorrido por la sala dedicada a la Sima de los Huesos hallada en la sierra de Atapuerca, en la cual hace 500.000 años el hombre se enfrentaba ya no sólo a rigores climáticos y enfermedades sino a depredadores terribles –leones, hienas, lobos y osos mayores que los actuales–, constantes desafíos que le estimularon a desarrollar el ingenio con un único fin: la supervivencia de la especie. En esta sala, además del cráneo completo bautizado como *Miguelón* y la pelvis intacta que han llamado *Elvis*, po-

demos admirar un bifaz de cuarcita tallado a mano, pieza cuya finalidad es todavía un misterio, pues bien podía servir para uso defensivo como punta de arma, para ofrenda en un ritual funerario u otra ceremonia o, simplemente, como un alarde de habilidad e ingenio, por el gusto de *crear* algo nuevo. Uno de los codirectores del Proyecto Atapuerca, Arsuaga (1999:293), reflexiona así sobre los hallazgos de la época de la Sima de los Huesos: "Los frutos que mejor conocemos son los de nuestra estirpe, que están a la vista. Uno de ellos es nuestro fabuloso lenguaje articulado, al servicio de una capacidad única para manejar símbolos, o dicho de otro modo, para contar historias y crear mundos ficticios; ésta es nuestra hiperespecialización: la creatividad".

Post Scriptum. Concluida la redacción del texto –o eso pensábamos–, pudimos disfrutar del brillante discurso de Vargas Llosa al recoger el premio Nobel de Literatura, pronunciado en Estocolmo el 7 de diciembre de 2010 con el título *Elogio de la lectura y la ficción*, uno de cuyos últimos párrafos ilustra así las palabras de Arsuaga que acabamos de traer, compartiendo su brindis por la cuna de la facultad creativa:

Siempre me ha fascinado imaginar aquella incierta circunstancia en que nuestros antepasados, apenas diferentes todavía del animal, recién nacido el lenguaje que les permitía comunicarse, empezaron en las cavernas, en torno a hogueras, en noches hirvientes de amenazas –rayos, truenos, gruñidos de fieras–, a inventar historias y a contárselas. Aquel fue el momento crucial de nuestro destino, porque, en esas rondas de seres primitivos suspensos por la voz y la fantasía del contador, comenzó la civilización, el largo transcurrir que poco a poco nos humanizaría y nos llevaría a inventar al individuo soberano y a desgajarlo de la tribu, a la ciencia, las artes, el derecho, la libertad, a escrutar las entrañas de la naturaleza, del cuerpo humano, del espacio y a viajar a las estrellas.

BIBLIOGRAFÍA

- A Alcázar, P. (2003). Cómo ser más creativo en tu trabajo. *Emprendedores*, 68, 97-108.
- Alonso, C. (1983). *Autonomía afectiva y creatividad*. Madrid: Universidad Complutense: facsímil autorizado.
- Alonso, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Alonso-Fernández, F. (1996). *El talento creador*. Madrid: Temas de Hoy.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Oxford, UK: Westview Press.
- Ambruster, B.B. (1989). Metacognition in creativity. En J.A. Glover, R.R. Ronning y C.R. Reynolds, eds., *Handbook of Creativity*. New York: Plenum Press.
- Anderson, Ch.C. (1966). A Cognitive theory of the non intellective correlates of originality. *Behav. Scient.*, 11, 284-294.
- Arqués, N. (2007). *Y tú, ¿qué marca eres?* Barcelona: Alienta.
- Arsuaga, J.L. (1999). *El collar del neandertal: en busca de los primeros pensadores*. Madrid: Temas de Hoy.
- Artola, T., Ancillo, I., Barraca, J., Mosteiro, P., y Pina, J. (2004). *PIC: Prueba de Imaginación Creativa*. Madrid: TEA Ediciones.
- Artola, T., Barraca, J., Martín, C., Mosteiro, P., Ancillo, I., y Poveda, B. (2008). *PIC-J: Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes*. Madrid: TEA Ediciones.
- B Barron, F. (1968). *Creativity and personal freedom*. New York: Van Nostram.
- Barron, F. (1969). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid: Morata.
- Bingham, W.D., y Moore, B.V. (1973). *Cómo entrevistar*. Madrid: Rialp.
- Boden, M.A. (1994). *La mente creativa: mitos y mecanismos*. Barcelona: Gedisa.
- Bransford, J.D., y Stein, B.S. (1986). *Solución ideal de problemas: guía para mejor pensar, aprender y crear*. Barcelona: Labor [ed. orig. 1984].
- Brim, D. F. y Hoef, D.B. (1957). Individual and situational differences in desire for certainty. *Journal of Abnormal Soc. Psychology*, 54, 225-233.
- Butcher, H.J. (1974). *La inteligencia humana*. Madrid: Marova.
- C Caprara, G.V., Barbaranelli, C., y Borgogni, L. (1995). *BFQ: Cuestionario "Big Five"*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cattell, R.B., y Drevdahl, J.E. (1958). Personality and Creativity in Artists and Writers. *Journal of Clinical Psychology*, 14, 107-111.
- Claridge, G. (1972). The schizophrenia as nervous types. *Br. J. Psychiatry*, 121, 1-17.
- Comisión Europea (2006). *Aplicar el programa comunitario de Lisboa: fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación*. Bélgica: D.G. Empresa.
- Corbalán, J. (1990). *Creatividad y procesos cognitivos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Murcia.
- Corbalán, J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M., y Limiñana, R. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa: una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Corbalán, J., y Limiñana, R. (2010). El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico "El test CREA, inteligencia creativa". *Anales de Psicología*, 26(2), 197-205.
- Covey, S. (1990). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós Ibérica [ed. orig. 1989].
- Crutchfield, R.S. (1962). Conformity and creative thinking. En H. Gruber y otros, eds., *Contemporary approaches to creative thinking*. New York: Atherton Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós [ed. orig. HarperCollins, 1996].
- D De Bono, E. (1977). *Lateral Thinking*. Middlesex, England: Penguin Books [ed. orig. Ward Lock Education, 1970; ed. cast. Paidós, 1986].
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós [ed. orig. The McQuaig Group, 1992].

- De Bono, E. (1997). *Ideas para profesionales que piensan: nuevas consideraciones sobre el pensamiento lateral aplicadas a la empresa*. Barcelona: Paidós.
- Delbecq, A.L., y Van de Ven, A.H. (1971). A group process model for identification and program planning. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 7, 466-492.
- E Eysenck, H.J. (1995). *Genius: the Natural History of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- F Fensterheim, H., y Baer, J. (2003). *No diga sí cuando quiera decir no*. Barcelona: Grijalbo.
- Fernández-Nogales, A. (1999). La investigación cualitativa. En F.J. Sarabia, ed., *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Nogales, A. (2002). *Investigación y Técnicas de Mercado*. Madrid: ESIC.
- Flaherty, A.W. (2004). *The midnight disease: the drive to write, writer's block and the creative brain*. New York: Mariner Books.
- Fletscher, I. (1963). Anxiety and achievement of intellectually gifted and creatively gifted children. *Journal of Psychology*, 56, 251-268.
- Freud, S. (1910). Un recuerdo infantil de Leonardo de Vinci. En S. Freud, *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fustier, M. (1975). *Pedagogía de la Creatividad*. Madrid: Index.
- G Galton, F. (1878). *English Men of Science: their nature and nurture*. London: McMillan.
- García-Marcos, J.A. (1983). La entrevista. En R. Fernández-Ballesteros, ed., *Psicodiagnóstico: Unidades Didácticas*. Madrid: UNED.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Garwood, D.S. (1964). Personality factors related to creativity in young scientist. *Journal of Abnormal Soc. Psychol.* 68, 413-419.
- Getzels, J.W., y Csikszentmihalyi, M. (1976). From problem solving to problem finding. En I. A. Taylor y J. W. Getzels, eds., *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine.
- Getzels, J.W., y Jackson, P.W. (1958). The meaning of "giftedness": an examination of and expanding concept. *Phi Delta Kappa*, 40, 75-77.
- Getzels, J.W., y Jackson, P.W. (1962). *Creativity and Intelligence: explorations with gifted students*. New York: Wiley.
- Gibb, J.R. (1971). *Manual de dinámica de grupos*, 5ª ed. Buenos Aires: Humanitas.
- Gordon, W.J. (1961). *Synectics: the development of creative capacity*. New York: Harper.
- Grande, I., y Abascal, E. (2000). *Fundamentos y Técnicas de Investigación Comercial*, 5ª ed. Madrid: ESIC.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *Amer. Psychol.*, 5, 444-454.
- Guilford, J.P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- H Hare, A.P. (1985). *Creatividad y grupos pequeños*. Madrid: Pirámide [ed. orig. Sage, 1982].
- Hare, B. (2003). *Sea Asertivo: la habilidad directiva clave para comunicar eficazmente*. Barcelona: Gestión 2000.
- Harrison, S. (2010). *Creatividad*. Madrid: Pearson.
- Hasenbus, N., y Magaro, P. (1976). Creativity and schizophrenia: an equality of empirical constructs. *British Journal of Psychiatry*, 129, 346-349.
- K Kerlinger, F.N. (1988). *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw-Hill [ed. orig. Holt, Rinehart & Winston, 1986].
- Krings, H. (1989). *Conceptos fundamentales de filosofía*. Barcelona: Herder.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic Explorations in Art*. New York: Int. Univ. Press [ed. cast. *Psicoanálisis del arte y del artista, El arte del insano, Psicoanálisis de lo cómico*. Buenos Aires: Paidós].
- L Lombroso, C. (1891). *The man of genius*. London: Walter Scott.
- M Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martin, I. (1998). La entrevista en profundidad. En E. Ortega, ed., *Manual de investigación comercial*. Madrid: Pirámide.
- Martínez-Rodríguez, P. (2000). Las técnicas cualitativas. En J. Martínez-Gastey y otros, eds., *La investigación en marketing, tomo I*. Barcelona: AEDEMO.

- Mayer, R.E. (1999). Fifty years of creativity research. En R.J. Sternberg, ed., *Handbook of Creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McClelland, D.C. (1962): On the psychodynamics of creative physical scientist. En H. Gruber y otros, eds., *Contemporary approaches to creativity thinking*. New York. Atherton Press.
- McKinnon, D.W. (1962): The personality correlates of creativity: a study of american architects. En G.S. Nielsen, ed., *Proceedings of the Fourteenth Int. Congr. on Appl. Psy.* Copenhagen: Munks.
- McKinnon, D.W. y otros (1961). *Proceedings of the Conference on "The Creative Person"*. Lake Tahoe, CA: University of California Extension.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Meseguer, M., y Soler, M.I. (2010). El perfil psicosocial del emprendedor: una aproximación desde la inteligencia emocional. En A. Aragón y J.S. Baixauli, eds., *El reto de emprender: factores clave*. Pamplona: Aranzadi/Thomson Reuters.
- Michalko, M. (1999). *Thinkertoys: cómo desarrollar la creatividad en la empresa*. Barcelona: Gestión 2000.
- Michalko, M. (2000). *Los secretos de los genios de la creatividad: Cracking Creativity*. Barcelona: Gestión 2000 [ed. orig. Ten Speed Press, 1998].
- Moore, C. (1987). *Group techniques for idea building*. Newbury Park, CA: Sage.
- Morosini, P. (2010). *Las siete llaves de la imaginación*. Madrid: LID.
- N Nordström, K. y Ridderstrale, J. (2000). *Funky Business: el talento mueve al capital*. Madrid: Prentice Hall [ed. orig. BookHouse Publishing Sweden, 1999].
- O Orsburn, J.D., Morán, L., Musselwhite, E., Zenger, J.H., y Perrin, C. (1990). *Self-directed work teams: The new American challenge*. New York: Irwin.
- Osborn, A. (1953). *Applied imagination*. New York: Scribner's.
- Osborn, A. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking*. New York: Scribner's.
- Osborn, A. (1999). Ideas & Co. Cuadernos Cinco Días: *La Fuerza de la Publicidad*, 7, 250-252.
- P Pérez de Villar, M.J., y Torres, C. (1999). *Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos*. Barcelona: Herder.
- Prentky, R. (1989): Creativity and Psychopatolology: Gamboling at the Seat of Madness. En J.A. Glover, R.R. Ronning y C.R. Reynolds, eds., *Handbook of Creativity*. New York. Plenum Press.
- R Rabadán, R., y Ato, M. (2003). *Técnicas cualitativas para investigación de mercados*. Madrid: Pirámide.
- Rabadán, R., Corbalán, J., Limiñana, R., López, O., y Donolo, D. (2009). *Una aplicación de técnicas grupales para proponer mejoras en calidad de vida en las ciudades*. Comunicación presentada al 5º Congreso Internacional de Creatividad e Innovación. Cáceres, 11-14 noviembre 2009.
- Rees, M.G., y Goldman, M. (1961). Some relationships between creativity and personality. *The Journal of General Psychology*, 65, 145-161.
- Romo, M., Alfonso, V., y Sánchez-Ruiz, M.J. (2008). *TCI: Test de Creatividad Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Runco, M.A. (2010). Parsimonious creativity and its measurement. En E. Villalba, ed., *Measuring Creativity: the book*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- S Salas, C. (2010). Talento para descubrir talento. *Mercados/El Mundo*, 136, 4 (25 julio 2010).
- Sandblom, Ph. (1995). *Enfermedad y Creación: cómo influye la enfermedad en la literatura, la pintura y la música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sierra, J. (2010). *Creación de empresas y emprendedores en la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Económico y Social de la Región de Murcia.
- Smith, M. (2003). *Cuando digo no, me siento culpable*. Nuevas Eds. de Bolsillo.
- Sternberg, R.J., y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona. Paidós.
- Sternberg, R.J., y Lubart, T.I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. En R.J. Sternberg, ed., *Handbook of Creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- T Taylor, C.W. y Ellison, R.L. (1964). Predicting creative performance from multiple measures. En C.W. Taylor, ed., *Widening Horizons in Creativity*. New York: Wiley.
- Thurstone, L.L. (1950). Creative Talent. En A. Anastasi, ed., *Testing problems in perspective*. New York: MacMillan.
- Thurstone, L.L. (1952). Creative Talent. En L.L. Thurstone, ed., *Applications of Psychology*. New York: Harper.
- Torrance, E.P. (1963). *Education and the Creative Potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press [ed. cast. Marova, 1977].
- Torrance, E.P. (1988). The Nature of Creativity as Manifest in its Testing. En Sternberg, R.J., ed., *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- V Vallejo-Nágera, J.A. (1977). *Locos egregios*. Barcelona: Planeta.
- Vázquez, R. (2007). *Habilidades directivas y técnicas de liderazgo: su aplicación en la gestión de equipos de trabajo*. Vigo: Ideaspropias Ed.
- Vigotsky, L.S. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- Von Oech, R. (1992). *Una patada en el trasero*. Madrid: Los Libros del Comienzo [ed. orig. Warner Books, 1986].
- W Wadia, D., y Newell, J.M. (1963). An investigation of convergent and divergent thinking by high and low anxious subjects. *American Psychologist*, 18, 361-380.
- Wallach, M.A., y Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: a study of the creativity-intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart & Kinston Inc.
- Williams, W.M., y Yang, L.T. (1999). Organizational creativity. En R.J. Sternberg, ed., *Handbook of Creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Woody, C., y Claridge, G. (1977). Psychoticism and thinking. *Br. J. Spc. Clin. Psychol.*, 16, 241-248.

Algunos enlaces electrónicos sobre Asertividad y Sinergia

www.laexcelencia.com/htm/articulos/comunicacionyrelaciones/comunicasertiva.htm
www.arearh.com/psicologia/asertividad.htm
www.encyclopedia.galeon.com/Asertividad.html
es.wikipedia.org/wiki/Asertividad
es.wikipedia.org/wiki/Proactividad

Algunos enlaces electrónicos sobre Creatividad

es.wikipedia.org/wiki/Creatividad
www.um.es/crea
www.asocrea.org
www.um.es/analesps/v26/v26_2e.htm
www.um.es/emprendedores
redcreativa.ning.com/?xg_source=msg_mes_network
www.neuronilla.com
www.worthidea.com
changethis.com/manifiesto/show/6.HowToBeCreative
www.emprendedores.es/ideas_de_negocio
www.fluircreativo.com.ar
www.google.com/patents
www.ideas4all.com
www.ignitefutures.org.uk
www.nesta.org.uk/home1
www.actitudcreativa.es
www.iniciativajoven.org

En portada obra de:

Miguel Gómez Losada.

Las pinturas realizadas para este libro, en diálogo con su contenido y el concepto editorial de estudio de diseño é, son a su vez la génesis del proyecto mural Tierra Nueva, en la Facultad de Filosofía y Letras

de Córdoba, [Febrero de 2011].

Más información sobre el pintor, en su blog
<http://gomezlosada.blogspot.com/>





Servicio de Publicaciones
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

consejo
social | **co**



9 788499 270753

