

# *Creatividad y Sociedad* **Creatividad y Sociedad**

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN PARA LA CREATIVIDAD

**nº 4**

MONOGRÁFICO

***EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD***

### **Director**

**Saturnino de la Torre**, Universidad de Barcelona

### **Comité de Redacción**

**Verónica Violant**, Universidad de Barcelona  
**Manuela Romo**, Universidad Autónoma de Madrid  
**Francisco Menchén**, Ministerio de Educación  
**Julio Romero**, Universidad Complutense de Madrid

### **Comité Científico**

**David de Prado**, Universidad de Santiago de Compostela - Educación  
**Francisco García**, Universidad Complutense de Madrid - Comunicación  
**Manuel S. Méndez**, Universidad Complutense de Madrid - Artes  
**José Maria Ricarte**, Universidad Autónoma de Barcelona - Organización y empresa  
**Ángeles Gervilla**, Universidad de Málaga  
**Antonio Rodríguez**, Universidad de la Laguna  
**José Tejada**, Universidad Autónoma de Barcelona  
**Maite Garaigordobil**, Universidad del País Vasco  
**Juan Delgado**, Universidad de Vigo  
**Agustín de la Herrán**, Universidad Autónoma de Madrid  
**F. Javier Corbalán**, Universidad de Murcia  
**Tomás Motos**, Universidad de Valencia  
**Maria Inés Solar**, Chile  
**Fernando Cardoso**, Portugal  
**Albertina Mitjans**, Cuba y Brasil  
**Carlos A. González**, Colombia  
**Mauro Rodríguez**, México

*Diseño y maquetación:*  
Julio Romero

*Secretaría de la revista:*

Asociación para la Creatividad  
Verónica Violant Holz / Inmaculada Benedico  
Universidad de Barcelona  
Campus del Vall d'Hebrón  
Passeig de la Vall d'Hebrón, 171  
CP 08035 - Barcelona  
E-mail: vviolant@ub.edu

*Página web de la Asociación para la Creatividad:*  
[www.asocrea.com](http://www.asocrea.com)

ISSN: 1578-214X  
Depósito Legal: B-36828-2001

---

# Índice

## **Editorial**

Verónica Violant

## **Artículos**

**Evaluación de lastres para la creatividad**  
Agustín de la Herrán Gascón

**CREA. Inteligencia creativa. Una alternativa a las medidas tradicionales de la creatividad**  
Javier Corbalán Berná y Fermín Martínez Zaragoza

**Evaluación de la creatividad en las organizaciones**  
Francisco Menchén Bellón

**El diagnóstico del clima como promotor del cambio y la innovación**  
Lilian Dabdoub Alvarado

**Evaluación de la creatividad en la educación infantil**  
Ángeles Gervilla Castillo y Rosa Cervantina Prado Suárez

**Evaluación de la creatividad infantil: validez y fiabilidad del Test de Diagnóstico de la Creatividad para Preescolares**  
Manuela Barcia Moreno

**Evaluar la creatividad. Un estudio retrospectivo**  
Manuela Romo

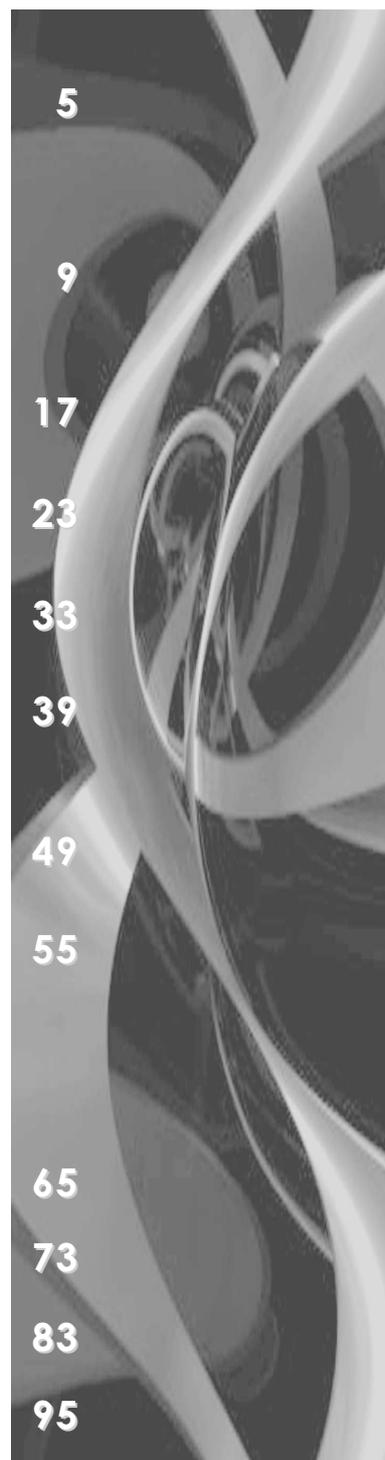
## **Entrevista**

**Entrevista sobre Ricardo Marín. Testimonios vivos de quienes lo conocieron**  
Compilan: Verónica Violant y Saturnino de la Torre

## **Recensiones**

## **Informaciones al lector**

## **Colaboradores**



5

9

17

23

33

39

49

55

65

73

83

95

# Editorial

---

Inicio esta editorial con un pensamiento de S. de la Torre (1991, 11) en su obra *Evaluación de la creatividad. TAEC, un instrumento de apoyo a la Reforma*:

"La creatividad no es un atributo exclusivo de la infancia, sino que, por el contrario, se va orientando hacia la productividad a medida que se pasa a las enseñanzas superiores y a la vida profesional. Es preciso que se pase a las enseñanzas superiores y a la vida profesional. Es preciso, pues, desarrollarla y consecuentemente comprobar que vamos obteniendo mejoras. Afirmar que se da importancia a la creatividad y no evaluarla equivale a reducirla al terreno de las meras intenciones."

Si bien es cierto que la evaluación de la creatividad ha sido una preocupación constante unida a la conceptualización desde los inicios del siglo XX, no es hasta la segunda mitad de siglo cuando empiezan realmente a proliferar de forma más sistematizada diversas formas de evaluación de la creatividad a través de tests, cuestionarios, escalas, listas de cosas hechas, etc. Disponemos de diversas pruebas de evaluación de la creatividad, tales como las de Guilford, Torrance, Mednick, Getzels y Jackson, Wallach y Kogan, Test de Creatividad de Pudue, y una amplia gama de cuestionarios de carácter actitudinal. Una síntesis de las mismas puede verse en S. de la Torre (1991, 27).

Las pruebas de J.P. Guilford (1951), donde el autor parte del supuesto de que la creatividad se expresa mediante la operación "Producto Divergente" que, al cruzarse con los cuatro "contenidos" -figurativo, simbólico, semántico y conducta- y los seis "productos" -unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones-, da lugar a veinticuatro modalidades, que más tarde se comprobaron por medio del análisis

factorial 23. Los tests de Torrance y sus colaboradores (1962), inspirados en parte en Guilford, concentran en cuatro los factores de creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Otros autores españoles como Martínez Beltrán, Francisco Fernández Posar, F. Rivas, y el propio Ricardo Marín, desarrollan sus pruebas en la línea de Torrance. Cada autor da importancia a rasgos diferentes como variables de creatividad. En los últimos años han trabajado la evaluación de la creatividad en nuestro país S. de la Torre, A. Gervilla, D. de Prado, J. Corbalán, entre otros. Cabe destacar, como estudio bien documentado en torno a 12 indicadores de creatividad y su correspondiente baremación desde primaria a universidad, la prueba TAEC de S. de la Torre (1991) y otros trabajos del mismo autor (1994, 1997, 2003), y, más recientemente, el estudio de Corbalán, Martínez y Donolo (2002) con la prueba CREA. *Inteligencia Creativa* que se sostiene, como citan en su artículo en ésta misma revista, "en un modelo teórico que dirige su mirada a operaciones cognitivas no identificables con la producción creativa, pero de carácter necesario para el ejercicio de la misma".

No resulta fácil determinar, a partir de una puntuación numérica, la idoneidad, la pertinencia y la relevancia o impacto; ni tampoco resulta fácil emitir un juicio ponderado de la potencialidad creadora del sujeto. Pero es importante tener presente que la precisión nos ayuda en la comparación y es, a través de la medición, el modo de plasmar la información contrastada con alguna unidad de medida, coeficiente o criterio. Aunque hemos de ser precavidos, ya que estas unidades de medida a las que aludimos no existen en creatividad de forma estandarizada. Sin embargo, la evaluación siempre es posible por cuanto simplemente requiere

una valoración conforme a norma o criterio.

Diagnosticar, evaluar o medir al sujeto. ¿A qué concepto adherirse? Intentemos, por un momento, plantearnos las diferencias y similitudes entre estos tres términos. Si situamos al concepto diagnóstico como "el conocer a través de", cuando diagnosticamos al sujeto creativo podemos decir que es el proceso por el cual agrupamos los datos obtenidos en un examen; con ello lo que intentamos es clasificar al sujeto "creativo" en una categoría o clase perteneciente a un cuadro nosológico previamente definido. Pero la tarea no es sencilla. "El diagnóstico de la creatividad está orlado de problemas y dificultades, y requiere una cuidadosa preparación." (Marín, 1995. *La creatividad: Diagnóstico, evaluación e investigación*). Creo, junto a los estudiosos que se dedican al estudio de la evaluación en creatividad, que la evaluación en creatividad va más allá de intentar responder con sí o no. El tema se nos complica si lo que queremos o pretendemos es medir la creatividad. La palabra medir me sugiere coger un metro y calcular los centímetros. ¿Centímetros de creatividad?, y el siguiente pensamiento es: ¿qué unidad de medida utilizar? Claro, unos pueden decir, cada una de las variables, llamadas criterio o indicadores, forman parte de las unidades de medida; así, medir fluidez parece ser un indicador aparentemente fácil para poder obtener un resultado.

Si hacemos un repaso de los criterios por los que se mueve la evaluación en creatividad, nos damos cuenta que originalidad, flexibilidad mental, productividad o fluidez, capacidad de síntesis, elaboración y humor están presentes en las diferentes pruebas elaboradas por los diferentes autores en las últimas décadas. Todos estos indicadores o criterios "aparentemente medibles". Pero la evaluación en creatividad debe ir más allá, debe dar paso a la complejidad que significa el hecho de llegar a saber no solo si un sujeto es creativo o no; debe buscar estrategias evaluables que permitan, por ejemplo, saber el cambio que se ha producido en él una vez planteado el trabajo en la estimulación y aprendizaje de técnicas en creatividad: creatividad en términos de funcionamiento, que nos aludan al tipo de creatividad como predisposición en el sujeto o grupo de sujetos;

creatividad en términos de potencialidad, que se dirija a áreas específicas; creatividad en términos de proyección de un sistema, etc., para, de esta manera, dar respuesta a las limitaciones y lagunas en evaluación en creatividad. Limitaciones y lagunas que no quieren menospreciar el grandísimo trabajo por autores con gran reconocimiento en el campo de la creatividad. Si bien es cierto que si hiciéramos un recorrido por las pruebas existentes -podríamos enunciar un gran listado de ellas-, todavía es mucho el camino que se ha de recorrer y muchos más los escritos que se deberían publicar para que evaluar la creatividad dé un salto giratorio y se sitúe en el terreno donde cognición y emoción se ensamblen.

Dedicamos este número monográfico de la Revista a la Evaluación de la Creatividad, con la intención de motivar a los lectores a seguir caminando y ahondando en la evaluación y para que siga estimulando nuevas investigaciones con perspectivas más amplias, cualitativas e integradoras.

Tres son los núcleos temáticos: el marco teórico e histórico alrededor del cual gira la evaluación -con los artículos de A. de la Herrán y M. Romo-; el propio instrumento -con el artículo que nos presentan Corbalán y Martínez-, y una aplicación a ámbitos específicos de la organización y la educación infantil -con los trabajos de F. Menchén, L. Dabdoub, Á. Gervilla y R. Prado, y el de M. Barcia. Siendo conscientes que no quedan representadas todas las áreas, sí da respuesta y, pienso, cubre las expectativas en el área de la educación y en el área de la empresa y las organizaciones.

No quiero acabar sin antes expresar un pensamiento que nos abre una evaluación de futuro:

"La evaluación de la creatividad ha de abrirse en un futuro inmediato a nuevas estrategias, situaciones y entornos que tomen en consideración la vertiente emocional, el impacto, el grupo, la satisfacción y bienestar tanto de la persona que crea como de quien participa de su resultado." S. de la Torre

Verónica Violant



# Artículos

---

# Evaluación de lastres para la creatividad

Agustín de la Herrán Gascón

## RESUMEN

Parece haber consenso entre expertos en que, puesto que la "creatividad" es una realidad compleja, compleja debe ser su evaluación. Esta obviedad, por correcta que pudiera parecer, podría albergar una "falencia". Me explico. Los sistemas de evaluación de la creatividad se centran en presencias (indicadores, sujetos, procesos, manifestaciones, entornos, etc.), pero no en sus "rémoras", "impedimentos" o "lastres", debido a los cuales, una "creatividad rentable" o "brillante" podría no elevarse, escorar su vuelo y accidentarse -y a todas sus presencias con ella-. Es como si a la hora de comprar un jarrón tendríamos a fijarnos solo en su aspecto -en el material y en su belleza- pasando por alto su "oquedad", su porción de "no-jarrón", gracias a la cual el recipiente, además de "interesante", podría ser "útil".

En estas líneas se propone un "sistema de indicadores de lastres" para completar la evaluación de la creatividad, desde una perspectiva complementaria a la convencional.

**PALABRAS CLAVE:** Creatividad, evaluación, enseñanza, formación, conciencia.

## ACLARACIÓN

## TERMINOLÓGICA

Herrán, 2000, 2001).

a) **EVALUACIÓN.** Entiendo por *evaluación* una toma de conciencia válida para el conocimiento y la mejor orientación de lo que se valora. En nuestro contexto, la creatividad se analiza desde una perspectiva poco usual, no tanto de mejora cuanto de *desempeoramiento*. Las siguientes consideraciones podrían ser válidas para la formulación de principios educativos y la construcción de instrumentos de evaluación de personas, ambientes, procesos y productos creativos.

b) **LASTRES (DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y DE EVOLUCIÓN).** He denominado *lastres* a procesos -a veces subyacentes y a veces envolventes a los indicadores de evaluación consensuados-, que condicionan el desarrollo de la creatividad formativa. Estos *lastres* pueden actuar como *dificultades de aprendizaje* para el acceso del sistema creativo (persona, grupo, organización, conocimientos, etc.) a una *creatividad total* (A. de la



Agustín de la Herrán

c) **CREATIVIDAD TOTAL.** Esta noción de creatividad la redefino desde el punto de vista de su finalidad, conceptuándola como *proceso de conciencia* (A. de la Herrán, 1998). Desde la perspectiva de la *conciencia*, la *creatividad* puede ser *vulgar* o *superficial*, si es *egocéntrica* o *destruktiva*, con independencia de su *brillo* o *eficacia*, y *más plena* o *total*, si asocia procesos y productos relacionados con la *mejora social*, la *(auto)formación* o el *incremento de complejidad de la propia conciencia*.

## SISTEMA DE INDICADORES DE LASTRES O DIFICULTADES DE APRENDIZAJE PARA LA CREATIVIDAD TOTAL

A continuación se ofrecen cuatro sistemas de *indicadores de lastres* a muchos de los cuales se pueden asociar verdaderas

*dificultades de aprendizaje para un desempeño* de la propia creatividad. Los siguientes *sistemas para la evaluación de lastres* no se refieren a la *creatividad brillante o rentable*, sino a la que asocia procesos relacionados con el *mejoramiento de la vida humana* y la *evolución de la conciencia*, o *creatividad total*.

## PRIMERA CLASIFICACIÓN CENTRADA EN EL ORIGEN O NATURALEZA DE LOS LASTRES

a) MÁS INDUCIDOS: Suelen aparecer relacionados:

1) El *conformismo* o falta de voluntad innovadora demostrada con hechos (es posible que sí se exhiba sobre el papel o en páginas web muy bien diseñadas): Con frecuencia los *sistemas conformistas* -personas, organizaciones...- subliman su falta de disposición o su ignorancia metodológica, refugiándose en intenciones *rentabilistas y eficacistas*, estrechamente unidas al deseo de que no aparezcan *signos de heterodoxia*. A veces esto se traduce en obsesión por el logro (normal o aceptado), la consecución de objetivos, el éxito (unidireccional) y el temor a desviarse, al qué dirán, a *hacer el ridículo*, a ser valorado negativamente, a no ser reconocido (reforzado), etc., lo que consolida el *lastre* contrario al desarrollo de la divergencia.

2) *Autoritarismo o jerarquismo comunicativo*: Los sistemas conformistas se agravan cuando la comunicación se dificulta por la imposición de unas relaciones *autoritarias o jerárquicas* asociadas al cuidado de no errar ante los mandos, la necesidad de cumplir lo establecido, el reducido espacio para el desarrollo -de lo profesional, la clara separación entre trabajo (tensión, concentración, consumo, etc.) y disfrute (actitud lúdica de cambio, de actividad autógena, de flexibilidad, de producción...), etc.

3) La *prisa*, sobre todo vivida ávidamente, o bien determinada desde fuera (condiciones externas, demandas productivas, velocidad requerida, presión inducida, etc.).

4) La *falta de espacio para el aprendizaje y desarrollo personal*, normalmente invadida por el egocentrismo de suprasistemas o de figuras de autoridad o de superior actividad, que actúa como *sistema represor*. Puede venir dado por exceso de protagonismo ajeno, saturación o pobreza afectiva, saturación receptiva o *taponamiento* de la capacidad de aprendizaje por descubrimiento, grado de terminación de la comunicación, expectativa de autonomía o de capacidad de acción autorregulada disminuida, ausencia de refuerzo de comportamientos creativos, etc.

5) La *falta de reconocimiento de la creatividad ajena*, que hace bueno aquello de que "Nadie es profeta en su tierra". La influencia negativa en la creatividad de las personas puede provenir de causas de naturaleza egocéntrica, bien centradas en las propias productoras (sensibilidad, necesidad de reconocimiento, baja autoestima, etc.), bien atribuibles al grupo de referencia o pertenencia (mal clima, competitividad, rivalidad, envidia, dificultad para resolver un *conflicto entre esquemas* ["Nadie ante una idea nueva que personalmente le disgustaba la ha llamado *creativa*." (E. de Bono, 1987, p. 63)], situaciones de complejo, etc.). Lastimosamente, para superar esta *dificultad para valorar la creatividad de otros* no basta con saber. Mención especial merece el papel que pueden y deben desempeñar los líderes y autoridades institucionales y organizativas tanto en el conocimiento de la sensibilidad de los trabajadores como en el reconocimiento de sus proyectos o realizaciones creativas.

b) MÁS ENDÓGENOS: Pueden darse estrechamente unidos y apoyados:

1) La *superficialidad, vulgaridad o estereotipia de pensamiento*: contenidos vulgares, repetición (de las mismas acciones, gestos, palabras, etc.), que se opone a la originalidad y a la personalidad. -Evidentemente, no me refiero a la estereotipia asociada a determinadas demencias, ni a la *estereotipia* infantil, completamente normales, cuya interpretación no es transferible a la del adulto-

2) Dependencia de *programas mentales*

entendida como dificultad o resistencia para *desidentificarse* de inercias, esquemas de apego o dependencia, para superar *barreras*, disolver actitudes (*indiferentismo*, *borreguismo*, ausencia de esfuerzo, apatía, *espontaneísmo*, *quietismo*, *ausencia de duda*, rechazo a la innovación, etc.), sortear procesos con final determinado, variar o *eliminar* preconceptos o prejuicios, controlar condicionamientos, establecer nuevas relaciones de significado, propender a bloqueos mentales, a desarrollar un *pensamiento previsible* [en su caso, entre todas aquellas personas o sistemas que comparten *programa mental*], a crisis improductivas, conformismo con las situaciones que se tienen, con lo que se ofrece, con el futuro previsible, etc. Es la garantía de la imposibilidad de desarrollo de *pensamiento propio* (posible vector de madurez creativa), aplicado tanto a personas como a centros o instituciones.

3) La *rutinización* [evito utilizar la palabra *rutina* que, como condición de la circunstancia o del contexto, no tiene por qué lastrar la creatividad; en cambio, la *rutinización*, entendida como *apoltronamiento en la rutina*, la supone] *de las vivencias*: reiteración de los mismos esquemas de comportamiento ante situaciones análogas o idénticas, que se opone a la resolución de situaciones por caminos novedosos. Asimismo, en el caso del niño, la rutina constituye una regularidad necesaria para la formación de su personalidad.

4) La *ansiedad*, sobre todo si satura los comportamientos en niveles significativos o si el sujeto es especialmente sensible a sus efectos: Interferencia con la capacidad de recordar, menor rendimiento ante situaciones nuevas o difíciles, connotación negativa de circunstancias situacionales, posibilidad de condensaciones fóbicas hacia las posibles causas o causantes de aquellas circunstancias, etc.

Pese a la aparente *claridad conceptual* que parece aportar este sistema de conceptos contrarios a la creatividad, no debemos *taponar la divergencia y relatividad* que les son propias. Primero, porque no siempre son lo contrario a la *creatividad*. Segundo, porque en no pocos casos tales condiciones se han transformado en paradó-

jicos (o reactivos) *caldos de cultivo* para su desarrollo. Puede darse el caso de un medio capaz de no aportar ningún *factor contrario*, y no traducirse en producción creativa de ninguna clase.

## SEGUNDA CLASIFICACIÓN CENTRADA EN LA AMPLITUD DE LOS LASTRES

a) DIFICULTADES DE APRENDIZAJE GENERALES. Los mayores *lastres* u *obstáculos* para la creatividad propia y ajena -de cualquier sistema (personal, institucional, social, epistemológico, etc.)- constituyen un *vector* cuyo *origen* y *extremo* son:

1) El propio *egocentrismo*, entendido como una *dificultad*, concretamente la que impide "entender el propio punto de vista como uno entre los posibles" (Piaget) -acaso, esencia del *espíritu democrático*- y, en consecuencia, "para converger o cooperar con otras opciones distintas (*concurstantes* o *concurrentes*) a la propia". También lo hemos identificado como "rasgo de inmadurez", "infantilismo arrastrado" (A. de la Herrán, e I. González, 2002) y "característica más destacada de la sociedad del siglo XXI" (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002; A. de la Herrán, 2003).

2) La consecuente *estrechez de conciencia*, que puede condicionar la comprensión, la expresión, el desarrollo del conocimiento y los futuros aprendizajes.

b) DIFICULTADES DE APRENDIZAJE CONCRETAS. Aquel *vector* puede situarse en coordenadas diversas, presentar intensidades distintas, según las características de los sistemas de que se trate y sus circunstancias y contextos. De él se derivan *dificultades de aprendizaje más concretas*, que adquieren la estructura de bucle:

1) La *dificultad* que impide entender el propio punto de vista como uno más, asocia un *apego excesivo* o *adherencia* al mismo, que causa tres *dificultades de aprendizaje*:

i. Una excesiva atadura a los propios *esquemas* (intuiciones, convicciones, convencionalismos, creencias, conceptualizaciones, generalizaciones, prejuicios, opciones, etc.), con los que se establece una relación de *dependencia* (autonomía disminuida en el ámbito de identificación).

ii. Una comprensión parcial de la realidad a la que se refieren, lo que motiva a sesgos en su mismo sentido que *distorsionan a priori* futuros aprendizajes.

iii. Una consecuente *dificultad para desidentificarse de él -y reidentificarse dialécticamente o converger con otros esquemas-*, lo que se traduce en una pérdida de oportunidades de aprendizaje de infinito calibre.

2) La *centración en lo propio*, la *comprensión escorada de la realidad* y la *dificultad para aprender de otros puntos de vista* tienden a saturar la personalidad y el carácter del sistema. Sobre todo en los casos en que se traduce en alguna clase de éxito social, puede aflorar como otra familia de *dificultades de desaprendizaje* motivadas por excesos de:

i. Egoísmo, humildad disminuida, autoimportancia insensible.

ii. Intolerancia o rechazo a todo lo desestabilizador: *dificultad para la auto-crítica, incomodidad ante la crítica, dificultad para la rectificación*, aun habiendo percibido disfunciones.

iii. La *insatisfacción esencial* (Jung) que lo anterior produce se puede traducir en una *necesidad reactiva* de reafirmación o de normalización de *prejuicios* -que pueden pasar a *desearse-*, a través de dos estrategias fundamentales: la "influencia en los demás" y la "consideración de los demás" (P.D. Ouspensky, 1978), mediante el establecimiento de vínculos narcisistas mutuamente reforzantes y en el sentido o con los temas deseados. Tres son las estrategias que las personas suelen emplear para lograrlas:

1. Introduciéndose o afiliándose a grupos preexistentes de sesgo acorde.

2. Comunicando y enseñando las propias premisas y elaboraciones sesgadas.

3. Creando sistemas de acólitos o *secundarios*.

Huelga comentar las enormes *implicaciones didácticas* que estos procedimientos pueden conllevar.

3) Aquellas *dificultades para la eliminación* se traducen como una *auténtica fuente de reafirmación* de la dualidad cognoscitiva subyacente. A saber, que *-a priori*, en un sentido *kantiano*- la propia opción es la acertada y que el error caracteriza a las demás. Siendo así, el *quietismo* y la *satisfacción superficial* son todo uno, y el curso de los *futuros aprendizajes* queda efectivamente condicionado por una *inercia* o un *impulso* cuyos *raíles lógicos* van a ser un *autoconocimiento disminuido* o *confundido*, y una *superficialidad* o incluso *trivialidad reactivas* que pueden devenir en búsqueda de *solo acumulación-bienestar*.

### TERCERA CLASIFICACIÓN CENTRADA EN EL MOMENTO COGNOSCITIVO

a) DIFICULTADES DE ADMISIÓN de otras ideas o propuestas por:

1) Carecer de interés, motivación, ganas o voluntad de conocimiento. Por ejemplo, percibir la innecesidad de formarse, porque se piense que uno, con la experiencia acumulada, ya no está para esos *cuentos*.

2) Presentar una adherencia a los propios esquemas cognoscitivos, hábitos, prejuicios, preferencias, etc., motivada bien por *características caracteriales* o por la *consideración del interlocutor*. Ejemplo de múltiples aplicaciones es el contenido en la historia del encuentro de un maestro japonés, Nan-in (1868-1912), con un erudito profesor de Universidad, que quería conocer la meditación *zen*. Nan-in sirvió té, colmó hasta el borde y siguió vertiendo con toda naturalidad. El erudito, absorto, no pudo contenerse más y le pidió que no siguiera echando. "Como esta taza", dijo Nan-in, "estás tú lleno de tus propias opiniones y especulacio-

nes. ¿Cómo podría enseñarte lo que es el *zen* si no vacías primero tu taza?" (en R. Melcón López-Mingo, 1979, p. 11, adaptado).

b) DIFICULTADES DE COMPRESIÓN de otros sesgos, sistemas de identificaciones o dependencias o *ismos* distintos asociados al del propio reducto, sean:

1) De pretensión semejante: Por ejemplo, entre dos métodos didácticos o actividades distintas que pueden servir para trabajar los mismos objetivos.

2) De diferente ámbito o categoría, pero identificable con el sesgo o *ismo* de pretensión semejante. Por ejemplo, hacia un artículo escrito por un maestro del que se sabe que simpatiza con ciertas ideas políticas.

c) DIFICULTADES DE APERTURA A LA CREATIVIDAD en sentido estricto, porque la fuente de recursos, pretensiones, fundamentos, métodos, técnicas, contenidos, etc., se cierra enormemente, por quedar restringida al propio sistema de conocimientos sesgados:

1) Dificultades de valoración de otras personas o expresiones creativas: Suelen responder a una incompleta *madurez personal*:

i. Muchas personas son intolerantes a la creatividad manifiesta por otros -colegas, alumnos, etc.- o bien parecen ser *alérgicos* a algún *indicador* de la creatividad observada. Por ejemplo, se puede estimar la *originalidad*, pero rechazar la *flexibilidad* o el *establecimiento de nuevas relaciones*.

ii. También es frecuente que reaccionen dualmente (muy bien, muy mal o indiferentemente) ante producciones creativas inesperadas.

2) Dificultades de desarrollo o de elaboración más allá del propio coto de sesgo o identificación. Por ejemplo, aunque se admita y valore, no se procede de modo diferente a como se está acostumbrado a actuar, porque desde el principio se desarrolló un procedimiento *que resultaba bien*, y que justifica por tanto la *identificación inercial* o *conformismo*. Comprendería la llamada *fijeza funcional*.

3) Dificultad para autoanalizarse, percibir los propios *lastres* y rectificar (voluntad innovadora concreta y demostrada).

## CUARTA CLASIFICACIÓN CENTRADA EN EL DESEMPEÑO RAMIENTO

Resulta de un *sistema de ecuaciones con tres incógnitas*, formado por tres teorías:

1. LA *TEORÍA DEL GLOBO*, que vendría a decir: "Para que un *globo* se eleve no es suficiente con prestar atención al *gas*, a la *meteorología*, a la experiencia del *viajero*... Hay que soltar *amarras* y *bolsitas de tierra*". La incógnita de esta *ecuación* es la identidad de las *amarras* y los *pesos*.

1) Algunas *amarras*: El término *amarra* hace referencia al cabo con que se asegura la *aeronave* al *aeropuerto*, y asocia un significado relacionado con la idea de *protección* o *apoyo*. Las *amarras* no forman parte del *globo*. Éstas son las principales *cuerdas* y *ganchos*: estereotipia de pensamiento, conformismo, indiferentismo, *borreguismo*, *despersonalización*, *rutinización*, presión, represión, prisa (subjetiva) o velocidad (fenoménica), ansiedad, ausencia de esfuerzo, apatía, *espontaneísmo*, costumbre, *autoindisciplina*, programación mental, apego, certeza o ausencia de duda, quietismo, dependencia, condicionamiento, identificación, etc.

2) Algunos *sacos de arena*: La función de los sacos de arena que se llevan adheridos es tirarlos cuando se quiere ascender. Éstos son los más importantes:

i. Apertura y generosidad limitada, entendida como excesiva *centración* en uno mismo y lo tenido como propio; motivaciones básicas orientadas al *recibir*, al *bienestar* y al *influir*; cerrazón a inercias que no sean las habituales, que se traducen en un *no querer querer cambiar*; práctica *habitual* de la incoherencia; dificultad para compartir y converger con otras coordenadas distintas; predisposición a la valoración dual: *verda-*

dero (lo mío) y equivocado (lo otro); selectividad relacional (narcisista, mutuamente reforzante, autocomplaciente), etc.

ii. Conciencia disminuida, interpretable como: *estrechez* comprensiva; dificultad para la síntesis; atracción polarizada a lo propio o para sí; tendencia al reduccionismo, a la simplificación determinista; huida de la *complejidad*, etc.

iii. Conocimiento (reflexión) inmaduro, caracterizado por: centrarse en lo exterior y exteriorizador; dificultad para la autocrítica y la rectificación; seguridad y ausencia de duda; razonamiento *dual*; *parcialidad* y *sesgo*; dificultad para la complementariedad y la síntesis, etc.

2. LA TEORÍA DEL ZURCIDO O DE LOS SUBTERRÁNEOS, que asegura que: "Cuando se produce un agujero en una tela -por ejemplo, en un guante, en un calcetín...-, la unión se hace por *dentro*". La incógnita de esta *ecuación* es la *identidad de las alcantarillas del cosido*. El sistema de subterráneos y alcantarillas de la creatividad compone el entramado básico de *canalones* por donde circula la miseria humana. Estamos tan acostumbrados a sus malos olores, que nos pasan desapercibidos. Sus principales *conducciones* son:

1) El *egocentrismo* o dificultad para *relativizar*, *empatizar*, integrar en coordenadas más amplias que favorezcan a otros, la *autocrítica*, etc.

2) El *narcisismo* o superior *distanciamiento*, sentimiento de *distinción* y *superioridad*, *selectividad relacional* basadas en relaciones de cohesión-rechazo, sentimiento de *orgullo por pertenencia*, *autoimportancia*, *autocomplacencia*, *soberbia ilusoria*, *búsqueda de "autorrealización insensible, negadora o utilizadora del otro"*<sup>1</sup>, etc.

3) El *razonamiento sesgado* o incapacidad para percibir el sesgo, *reidentificarse* con síntesis superadoras, anhelo de parcialidad, defensa de la razón fragmentaria, cultivo de la "*separatividad*", etc.

4) La *proxemia cognoscitiva* o *apego al propio terrenito*: *epistemológico*, *tradicio-*

*nal*, *personal*, *institucional*, *ideológico*, *sistémico*, *temporal*, *espacial*...

5) La *inercia afectocognoscitiva* o dificultad para romper la dinámica hacia lo *normal*, hacia lo *aceptado*, el *quietismo*, etc.

6) La *adaptación a programas mentales (individuales o compartidos)* o *sensación de certeza/verdad, fiabilidad* de la propia opción, interés por el *no-cambio*, *identificación invariante con premisas, prejuicios y personas* entendidas como *exclusivas*, bienestar por la *identificación*, *tendencia al mantenimiento de sus sesgos propios*, interés por la *expansión de la propia programación a otras personas*, práctica de la crítica dual, crítica hacia la propia *programación* disminuida, etc.

7) *Dificultades de aprendizaje para la comprensión* de otros sesgos o *ismos*, para admitir otras ideas o propuestas, para la convergencia, para la *interiorización*, para la duda, para la autocrítica, para la rectificación, etc.

3. LA TEORÍA DEL DESHOLLINADOR, según la cual: "Para asegurar el tiro de la *chimenea*, de vez en cuando hay que *deshollinar* (*limpiar*; *liberar* y *eliminar mugre*). *Deshollinar* es también -¡coincidencias!- *mirar*, *examinar*, *evaluar*. La incógnita de esta *ecuación* es la naturaleza de la mayor parte de la *porquería que ciega la luz -de los tubos-* y *obstruyen o incluso impiden fluir*. Las *porquerías* y *mugres* que tiznan la creatividad impiden *fluir* a la *creatividad plena*. Son tantas y de tan variada forma y tamaño que resultaría prolija su mención. La propuesta que aquí hacemos es de identificación de algunas que apuntan a la necesidad de una *limpieza urgente* de cualquier *chimenea* (piénsese, por ejemplo, en la *chimenea de la enseñanza*, *de la organización*, *de la investigación científica*, *del arte*...): *Reiteración* o *rigidez creativa* (De Bono), *dificultad para abandonarse a la propia creatividad*, creencia implícita en que las producciones creativas son secundarias, baja motivación por la producción de novedades, consideración de las divergencias como ajenas a lo planificado, *expulsión* o *rebote* de la divergencia -propia o ajena- al contenido *convergente*,

ansiedad y prisa para evitar la emergencia de la creatividad, inseguridad, indiferencia, comunicación evaluativa-selectiva de corte narcisista, intolerancia ante la creatividad de otros o sus producciones, dificultad para agradecer o reforzar, atracción obsesiva (reactiva), admiración, censura, ignorancia- por la expresión creativa que no se comprende-, dificultad para emplear la creatividad ajena como fuente de motivación, obsesión por ser diferente, utilización de la propia creatividad como *arma de seducción, búsqueda de acólitos, secundarios, admiradores, reforzadores...*, *miopía creativistista* u obsesión de la creatividad sobre todas las cosas, shock (interrupción de procesos, desajuste de esquemas...) ante la creatividad observada, dificultad para dejar secuencias inacabadas (o abiertas), a no evitar a decir la última palabra, a adelantar o suplantar un desenlace, a reformular empobreciendo o sesgando, a bloquear la creatividad ajena con *modelos* o *defecto tapón*, etc.

## SISTEMA PSICOLÓGICO CAUSANTE

A la hora de conocer el *perfil del sistema psicológico* causante (emisor y/o receptor) del freno de la creatividad -tanto en sí como en los demás-, nos ratificamos en la hipótesis del *exceso de egocentrismo o inmadurez del conocimiento*, normalmente capaz de desplazar la *complejidad de la conciencia*. La hipótesis añadida es que tales características actúan como un *sistema cerril* [pretendo que no se confunda con los *sistemas "cerrados"* de L. von Bertalanffy]:

a) *Estrechez de conciencia*, entendida como:

1) Capacidad de visión disminuida, quizá porque unos pocos árboles no dejen ver el bosque, ni el lago que hay a su lado, ni el horizonte.

2) Menor comprensión, generada por el apego a determinados procesos de dependencia afectocognitiva.

3) Menor confianza en sí, como argumento para no asumir responsabilidades y

para aceptar capacidades de otros.

4) Menor amor, entendido como dificultad para integrar y practicar el "tener ojos en el corazón y corazón en los ojos" (M. Moya, 1999), para comprender la *vocación* como entrega personal y profesional, más allá de la situación funcional, laboral o del contrato, y para escuchar y trabajar por los demás. Y es que, si "El corazón tiene razones que la razón no entiende" (Pascal), es porque "el corazón sabe" (S. Agustín).

5) Menor capacidad de síntesis superadoras de dualidades, o de enseñar tolerancia de mano de la lógica subyacente al conocimiento integrador.

6) Rechazo a la *complejidad*, o bien apego a las soluciones, planteamientos, desarrollos y evaluaciones simples y simplificadoras.

7) Menor flexibilidad mental, o creatividad limitada o rígida. Puede llevar a enormes contradicciones didácticas. Por ejemplo, defender la creatividad por un lado y, por otro, no soportarla, si se sale de las previsiones de *ámbito*, de *flexibilidad*, de originalidad, de fluencia, de elaboración, etc.

8) Dificultad para la rectificación, aunque se consigan contemplar los errores, deficiencias, lagunas, etc.

9) Ausencia de *sentimiento* o *interés por la universalidad*, ya que el que predomina es el de *parcialidad*, aunque se totalice como mecanismo de defensa:

"Cuando el hombre piensa así de sí mismo [fragmentariamente], tiende inevitablemente a defender las necesidades de su propio "Ego" contra las de los demás, o, si se identifica con un grupo de gente de la misma clase, defenderá su grupo de un modo parecido. No puede pensar seriamente en la humanidad como una realidad básica que exige su prioridad" (D. Bohm, 1987).

10) Escasa virtud o generosidad, en la medida en que la rigidez y dualidad no puede reflejar, más que en casos (quizá compensatorios) muy determinados, lo opuesto a lo que la mantiene.

11) Menor disposición para el desarrollo de la *autoconciencia* desde sus dimensiones sincrónica (compromiso social), *diacrónica* (histórico) y *transcrónica* (cooperación en el proceso global de evolución humana).

b) Posible serenidad o armonía interior disminuida, generada por un mal uso de las posibilidades asociadas a la propia razón, o apoltronamiento en la quietud.

c) Orientación de su libertad, valores y recursos personales y materiales a reunir, acumular o a acopiar, y al solo bienestar, ya que la conciencia no puede crecer hacia una complejidad dialéctica e integradora.

d) Intolerancia o rechazo a las opciones distintas a la propia, que en mayor medida se expresan si quien difiere participa del mismo sistema de identificaciones. Bien podría denominarse a esto el *síndrome de San Martín*.

e) Intolerancia, rechazo y/o desarrollo de actitudes fóbicas hacia todo lo desestabilizador de la propia *homeostasis*: análisis del ego/conciencia, práctica de la duda, ejercicio ecuánime de la autocrítica, desarrollo no inhibido de la creatividad, cultivo no condicionado de la inquietud por el conocimiento, expansión de la complejidad, incorporación de humildad, práctica del amor, etc.

## CONCLUSIÓN

Lo más útil de estos párrafos no es la piedra del anillo del *dedo* que apunta al objeto, sino el objeto mismo: en nuestro contexto, lo que *lastra*, no lo que *lustra* la creatividad. Un *sistema de evaluación de lastres* puede complementar dialécticamente a la evaluación convencional de la creatividad -desde el punto de vista de sus presencias-. Es posible que constituyan *la otra cara de la moneda* de los *indicadores habituales de la creatividad*, con los que se suele evaluar su cualidad y su expresión. Quizá entre los dos enfoques podamos

estar definiendo una *perspectiva compleja* de la evaluación de la creatividad. *Compleja* y, obviamente, *orientada a la evolución de la conciencia*, que no hay otro norte posible para la humanidad que estamos construyendo.

## NOTAS

1. Adorno, Horkheimer, Lasch.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONO, E. DE (1987). *Aprender a pensar*. Barcelona: Editorial Plaza&Janés, S.A. (e.o.: 1982).
- HERRÁN, A. DE LA (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- HERRÁN, A. DE LA (2000). "Hacia una Creatividad Total". *Arte, Individuo y Sociedad* (12), pp. 71-89. Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad Complutense de Madrid: Servicio de Publicaciones. ISSN: 1131-5598.
- HERRÁN, A. DE LA (2001). "Hacia una creatividad total". En M. Romo Santos, y E. Sanz Lobo (Eds.), *Creatividad y currículum universitario*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid. ISBN: 84-7477-791-7. (227 pp.).
- HERRÁN GASCÓN, A. DE LA, Y MUÑOZ DíEZ, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Editorial Dilex.
- HERRÁN GASCÓN, A. DE LA (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Editorial Hergué.
- LAGEMANN, J. K. (1991). "Procedimientos que desalientan al niño creativo". En J.P. Guilford y otros, *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.
- MELCÓN LÓPEZ\_MINGO, R. (1979) (trad.). *Carne de zen-huesos de zen. Antología de historias antiguas del budismo zen*. Madrid: Editorial SWAN (e.o.: 1939).
- OUSPENSKY, P.D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre* (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette, S.A.



# ***CREA. Inteligencia creativa. Una alternativa a las medidas tradicionales de la creatividad***

**Javier Corbalán Berná y Fermín Martínez Zaragoza**

## *RESUMEN*

*La problemática asociada con la medida de la creatividad acaece como un desarrollo crítico dentro del ámbito de la innovación y productividad humanas, con especiales dificultades en cuanto a la objetividad de la medida y su validez dentro de los múltiples contextos en que puede darse. Además, el hecho de no existir respuestas correctas previamente definidas dificulta aún más esta difícil tarea.*

*El CREA nace con la intención de mejorar estas perspectivas y la pretensión de ser un instrumento de medida sencillo, a la par que objetivo, capaz de adecuarse a estas características peculiares de medida de la creatividad, por un lado, y, por otro, a los estándares que caracterizan a los tests publicados y que formalizan y amplían los requisitos mínimos utilizados, a menudo, en los instrumentos gestados con fines únicamente de investigación. En este artículo presentamos el test e introducimos al profesional/investigador dentro de su justificación teórica y características técnicas.*

## **INTRODUCCIÓN**

**¿E**s posible una medida objetiva de la creatividad?

Evaluar la creatividad ha sido una actividad costosa y contestada en el ámbito de la Psicología.

Además de los problemas propios de cualquier medida de aptitudes, la capacidad creadora cuenta con, al menos, dos factores adicionales que dificultan particularmente una evaluación objetiva.

Por una parte, el hecho de que sea una conducta enormemente participada de elementos actitudinales y motivacionales. En efecto, para el ejercicio de la creación, las posibilidades de encubri-

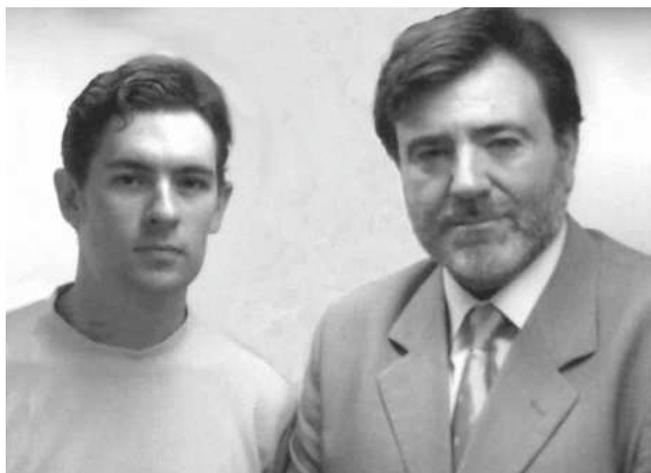
miento de la potencialidad básica, tanto por desentendimiento del sujeto como por inhibición de alguna cualidad, son bastante más acusadas que en otros ámbitos de la conducta y más susceptibles de diferencias individuales no previsibles. La posibilidad de obtención de una

medida contaminada es mucho mayor que para otras pruebas de rendimiento.

Por otra parte, el hecho de que no exista una respuesta correcta previamente definida en un contexto lógico tipo "verdadero-falso", supone que no exista tampoco

un techo de respues-

ta, y de ello, que no sea posible la aplicación de un sistema escalar de razón, no ya para el constructo, hecho compartido por cualquier medi-



Fermín Martínez y Javier Corbalán

da psicológica, sino tampoco para el test mismo, que se convierte en una prueba de orden para evaluar una dimensión ordinal.

Por todo ello, la medición estandarizable de la creatividad supone uno de los retos destacados en el ámbito de la Psicometría. Por todo ello, se entiende que resulta indicado probar alternativas de medida a las ya establecidas, a fin de comprobar si posibilitan una aproximación más objetiva a la evaluación de esta dimensión del comportamiento humano.

El CREA (*Inteligencia Creativa*) (Corbalán, Martínez y Donolo, en prensa)<sup>1</sup> para la medida de la Creatividad, se sostiene en un modelo teórico que dirige su mirada a operaciones cognitivas no identificables con la producción creativa, pero de carácter necesario para el ejercicio de la misma. Desde esta perspectiva, y con un procedimiento más cercano a los clásicos para la evaluación de la inteligencia por su justificación, aunque muy próximo a la evaluación de la producción divergente por cuanto su contenido, introduce un sistema de medida presumiblemente susceptible de ajuste con los estándares estadísticos de validación, y, por ello, quizás capaz de una evaluación más objetiva de la creatividad.

La validación del CREA, hecha con una muestra cercana a los 2.500 sujetos de España y América Latina, presenta datos que justifican su viabilidad técnica y la forma en que predice y discrimina respecto a las medidas más clásicas de creatividad. Adicionalmente incluye datos de contraste con medidas de inteligencia, que permiten una clarificación en el posicionamiento de la dimensión evaluada en relación con la producción convergente, así como un estudio del comportamiento conjunto de ambas variables.

Desde el punto de vista teórico se promueve, a partir de estos estudios y otros antecedentes, una interpretación de la disposición para la creatividad como un estilo que incorpora tanto los perfiles afectivo-motivacionales como los cognitivos propios de este comportamiento, ofreciendo una solución

explicativa para su interacción.

## JUSTIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO

La aparición de un test para la medida de una variable vinculada al campo de la creatividad es de por sí una novedad, por cuanto en el mercado psicológico en español no existen pruebas que atiendan directamente a una evaluación de la misma. Así pues, el presente test nace en primer lugar con el propósito de cubrir un espacio actualmente vacío en la producción editorial española de instrumentos de medida psicológica.

Sí existen en cambio traducciones de algunas técnicas propuestas por diversos autores incluidas en textos y manuales sobre creatividad o inteligencia; tal es el caso de la ampliamente difundida batería de Guilford (1967), o las pruebas de Torrance, etc. En general, es este tipo de instrumentos el que se utiliza para tomar referentes cuantitativos de la creatividad. Sin embargo, su uso está bastante restringido al ámbito de investigación, entre otros motivos, porque cuentan con una dificultad añadida por la falta de baremos y de procedimientos de validación para ellos, lo que limita su valor comparativo, en general, al grupo mismo donde se aplica, permitiendo, casi exclusivamente, una expresión de orden para los sujetos evaluados, pero con escasas inferencias más, por la imposibilidad comparativa con amplias muestras de referencia.

Obviamente, este hecho no es arbitrario, ni obedece a un desinterés de la acción editorial española, puesto que sucede así en todo el mundo; sino a una dificultad intrínseca a esta variable. Y es que evaluar la creatividad no es una tarea fácil, ni, por supuesto, fácilmente objetivable. El sistema tradicional de medida utiliza el procedimiento de prueba de producción, y aunque ésta quede desglosada en factores, no deja de ser un procedimiento de respuesta demasiado abierto como para legitimar la posibilidad de una validación estadística para las mismas.

Así pues, la segunda novedad que el presente instrumento aporta se refiere a la búsqueda de un procedimiento que permita cumplir los requisitos técnicos de validación para una prueba de creatividad. Si su uso y aplicación confirman la viabilidad de la propuesta más allá de las propias evidencias que en este estudio se aportan, podría suponer el punto de partida de un nuevo sistema de medida para esta muy escurridiza variable psicológica.

El que ello sea posible se debe a una suposición teórica, ya expuesta en algunas publicaciones previas, y en lo esencial confirmada por los datos, de llegar a una evaluación de la capacidad creativa de un sujeto a través de una medición indirecta de la misma, mediante la medida de una variable que, no siendo estrictamente de ejecución productiva, fuerza al sistema cognitivo a activar los mecanismos que participan en una actividad creativa, lo que nos permite obtener una referencia indirecta de la capacidad máxima del sistema en relación con ellos.

No resulta tanto una medida de ejecución cuanto de posibilidades, puesto que no nos informa de cuánto de aquellos mecanismos el sujeto pone en uso habitualmente, sino de cuánto es capaz de llegar a poner. Aunque esta condición no supone ningún tipo de *handicap*, puesto que así viene a pasar en la evaluación de la inteligencia y en general en cualquier medida antropométrica de capacidad. No obstante, parece lógico pensar que la existencia de la capacidad llama al uso, y si éste no se diera, habría ahí otro dato a considerar para un diagnóstico de la situación del sujeto evaluado.

La última novedad que el test aporta se refiere a su propuesta de facilitar la unicidad de medida. Resulta tradicional en las pruebas de creatividad considerar distintos factores de ésta. Así, en la Batería de Guilford se toman en consideración cinco factores independientes: originalidad, fluidez, flexibilidad, producción divergente y redefinición. Esto, aunque para la investigación facilita la identificación de dimensiones participantes, no siempre resulta de ayuda de cara a un uso profesional. Máxime, cuando a partir de cada una de estas puntuacio-

nes no se ofrece la posibilidad de obtener una compuesta que nos acerque a un concepto de índice de creatividad, o alguna noción parecida que exprese el nivel básico del sujeto. El test que aquí se presenta propone, en cambio, una medida única de creatividad que, a la vista de los datos en los que se apoya, parece quedar suficientemente justificada en cuanto a su capacidad para sintetizar y expresar la posición de un sujeto en una única variable que, sin embargo, resulta excelente predictora del conjunto de las de creatividad tradicionalmente utilizadas.

Pero antes de adentrarnos en las entrañas prácticas y estadísticas del test, permítasenos, en los siguientes puntos, establecer un conocimiento básico de la variable que pretende medir y del procedimiento que utiliza para ello.

## REFLEXIÓN SOBRE LOS TESTS DE CREATIVIDAD

Las críticas y la defensa de los tests de creatividad son un tema frecuente. Plucker y Renzulli (1999) han hecho una revisión de las principales críticas hechas a este tipo de tests, y aluden a los siguientes problemas. Los tests adolecen de falta de estudios de predictividad, para lo que hubieran sido necesarios estudios longitudinales con buenos criterios externos de creatividad. El problema de criterio sobre los productos creativos es un gran obstáculo: faltan evidencias de lo que técnicamente se denomina validez discriminante y predictiva (dicho de otra manera, identificación de la creatividad diferenciándola nítidamente de cualquier otro proceso y capacidad de predecir a partir de unos criterios determinados si el sujeto será o no creativo, de qué manera y cuánto). En un lenguaje más directo, no parece que según esto los tests de creatividad definan claramente al individuo creativo, ni nos dicen si un sujeto llegará a serlo con el tiempo. Hocevar y Bachelor (1989) se plantean prácticamente las mismas cuestiones: y en resumen, vienen a decir lo siguiente. Parece claro que las diferentes medidas de creatividad (tomadas con diferentes tests) no correlacionan

todas entre sí (lo que indicaría que unas miden una cosa y otras otra). En general muestran poco acuerdo respecto a criterios de creatividad, a no ser los tests de pensamiento divergente, que están de acuerdo con sus hipótesis y criterios básicos. Por esto llegan a la conclusión de que "la fiabilidad, validez discriminante y validez nomológica no pueden darse por aceptadas en la investigación sobre creatividad" (Hocevar y Bachelor, 1989, p.62). ¿Quiere esto decir que hay que rechazar totalmente los tests de creatividad? Plucker y Renzulli (1999) advierten del peligro de tirar al niño con el agua sucia de la bañera. Ciertamente los tests de creatividad deben asumirse con cautela y revisarse de manera adecuada. Para ello parece que se debe seguir teniendo en cuenta la interacción existente entre inteligencia y creatividad, que deben utilizarse los análisis matemáticos y estadísticos actuales más poderosos y eficaces, deben estudiarse cada vez más las interacciones entre todos los elementos tal como predicen las teorías sistémicas, en vez de limitarse solo a los elementos (proceso, persona, producto, contexto), y que deben asumir las críticas generales hechas a la psicometría clásica. Además de todo esto, una línea parece abrirse cada vez con mayor fuerza: Hocevar (1981, p. 459) ya escribió lo siguiente en una revisión y crítica de la medida de la creatividad: "El pensamiento divergente, las características biográficas, actitudes e intereses, y las características de la personalidad se describen mejor solamente como correlatos de la conducta creativa en la vida real... Un simple inventario de rendimiento y actividades creativas parece ser más defendible que los métodos usados más ordinariamente". Hocevar y Bachelor (1989) insisten en sugerir que los investigadores deben "centrarse solo en aquellos estudios que incluyen una medida de la creatividad en la vida real". Este parece ser un buen camino para establecer nítidamente la validez de criterios y pruebas de la creatividad.

En resumen, podemos afirmar que las medidas de creatividad no son perfectas, pero no son nulas ni inútiles: deben contrastarse entre sí técnicamente y con la conducta real de los sujetos. Pero no cabe duda de que han sido

capaces de aportar hasta ahora información muy importante utilizada en la investigación creativa. En esta línea, la propuesta del presente test trata de ser un paso más que ofrezca un nuevo punto de vista en la medida de la creatividad (cfr. Alonso Monreal, 2000, p. 62-63).

## EL TEST DE INTELIGENCIA CREATIVA (CREA)

Ahora bien, ¿cómo es que la generación de preguntas alude a la creatividad?

Guilford estableció una noción de inteligencia como expresión de la capacidad para la producción convergente: la resolución de problemas con una única solución verdadera: dos y dos son cuatro y solo cuatro.

Por otra parte, ha quedado establecido en sucesivas investigaciones hechas al amparo de los conceptos de Guilford de producción y pensamiento divergente, que crear es en cambio equiparable a la búsqueda de múltiples soluciones a un problema. Hay muchos problemas en los que no existe una única respuesta verdadera, incluso problemas convergentes transformables en divergentes. Así dos y dos pueden ser, además de cuatro, veintidós, un par de cisnes, o de patitos, o dos serpientes, un póquer de ases, dos parejas de la Benemérita, o incluso un chascarrillo para intentar hacer gracia: hubo un par de humoristas que entonaban un "ventidó, ventidó, ventidó...".

Pero, ¿y a la inversa? ¿Qué podríamos decir que es encontrar múltiples problemas a una solución? Obviamente, también una tarea eminentemente creativa. Si creativo es encontrar soluciones a un problema, creativo es encontrar problemas a una solución. De hecho, como hemos señalado más arriba, podríamos decir que los investigadores del *problem finding* sitúan cercana a esta órbita su pauta básica para la identificación de la creatividad.

Y añadimos: ¿Qué es una pregunta sino la síntesis de un problema? ¿Recuerdan los *Cuadernos Rubio* de "Problemas"? El planteamiento comenzaba con cualquier fórmula: "Un

tonelero tenía siete toneles y cinco hijos..." pero al final, siempre una pregunta ¿Cómo formular un problema sin hacer una pregunta? "El problema suele tener explícita o implícitamente la forma de una pregunta" (Ferrater, 2001).

¿Qué es generar preguntas, sino generar problemas? De mayor o menor calado, simples o complejos..., preguntar es problematizar.

Generar una pregunta es construir un esquema desde un esquema, recomblando elementos de aquel, y dirigiéndose por tanto hacia su microcosmos, o conectándolo con elementos provenientes de otro esquema, y alejándose por tanto hacia su macrocosmos.

Hacer preguntas es abrir ventanas en un esquema: hacia dentro o hacia fuera, pero siempre buscando nuevos mundos en aquel en que se está.

Preguntar y responder son dos momentos de un juego. Preguntar es abrir una ventana. Responder es también abrir una ventana. Ambos procesos consisten en generar nuevos esquemas de interpretación.

Preguntar es percibir un esquema apenas esbozado, de trazos muy gruesos y escasos. Responder es definir esos trazos con detalle y precisión. Tan complejo puede ser uno como otro proceso. Ambos implican crear.

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 sospecho que es, en definitiva, crear.

No es posible responder cuestiones sin antes haberlas planteado.. Entre una pregunta científica y su respuesta final pueden intercarse cientos, miles de respuestas parciales.

¿Qué es lo creativo del proceso, responder o preguntar? Ambos conforman la creación.

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, nunca esquemas concebidos por él.

Si nos proponemos enseñar a crear, no intentemos solo enseñar a producir. Hay que enseñar a percibir, a matizar, a estructurar, a hacer esquemas, a construir preguntas.

Generar múltiples soluciones a un problema; generar múltiples problemas a una solución. Es antes lo segundo. El mundo se nos da resuelto, después lo problematizamos, le hacemos preguntas; más tarde las intentamos responder. Crear es todo ello; pero lo básico, el primer paso en la creatividad es elaborar preguntas. Si pretendemos hacer la máquina que piense, propongo que la enseñemos primero a hacer preguntas. Si deseamos educar a nuestros niños para la creatividad, propongo que sepamos entender, admirar y permitir primero su espontánea curiosidad.

De todo esto se deduce que nuestra aproximación a la génesis de preguntas no se ajusta a la exploración de una tarea de producción. No pretendemos evaluar la cantidad o la calidad de producto creativo en esta elaboración de cuestiones. El interés se centra en la facilidad y disposición para la elaboración de nuevos esquemas, por simples y comunes que sean, puesto que lo que encontramos es que esa posibilidad para elaborar múltiples esquemas supone una versatilidad de uso de los mismos, una permeabilidad esquemática, o un potente mecanismo de penetración y anclaje y desanclaje de éstos. Es lo mismo: ya se discernirá sobre ello con una metodología adecuada. Al día de hoy lo que constatamos es que dicha versatilidad de empleo de los esquemas cognitivos es un terreno donde coinciden la producción de preguntas y la creatividad.

No cabe, ni se pretende, reducir la creatividad a una versatilidad esquemática, pero sí resulta viable afirmar que la creación bebe de esa fuente, y que ha de beber *necesariamente* de ella.

## CONCLUSIONES

En definitiva y concluyendo: el estilo psicológico creativo, tal y como el CREA lo examina, incluiría una disposición general del sujeto para la apertura y versatilidad de sus esquemas cognitivos. Su organización de

contenidos mentales aparece más abierta y susceptible de ampliación hacia su macro o microcosmos, de reorganización y de interconexión de datos. Para evaluar este hecho, el CREA procede pidiendo al sujeto que formule la mayor cantidad de preguntas posibles acerca de un estímulo. Cada pregunta supone un nuevo esquema cognitivo, nacido de la interacción del estímulo con la propia capacidad del sujeto de abrir esa nueva información a toda la que él ya dispone. Si tradicionalmente se consideraba la creatividad como la capacidad para generar múltiples soluciones a un problema, aquí la medimos como la capacidad para generar múltiples problemas a una solución. Al fin y al cabo es lo mismo: generar múltiples procesos.

La pregunta es el mejor sistema para obtener este dato. Todo problema no es sino una pregunta más o menos larga. Todo problema acaba en una pregunta. Preguntar es abrir nuevos esquemas, lo mismo que responder creativamente, que es también abrir nuevos esquemas. En esta identidad básica entre preguntar y responder creativamente (no inteligentemente) está la clave del estilo creativo y del CREA como su medida.

De hecho, si acudimos a la teoría de la información en estado puro, si tomamos como referente la investigación que en Inteligencia Artificial se hace tanto para construir modelos de cómo opera nuestro sistema cognitivo, como para promover la propia conducta inteligente computacional, nos encontramos con que, al final, aparece necesariamente el horizonte de las preguntas. En un interesante texto *Questions and information systems* (Lauer, Peacock y Graesser, 1992), hay un más que apasionante capítulo, titulado: *Question asking, artificial intelligence, and human creativity* (Kass, 1992) donde queda bien expuesta esta íntima relación entre las preguntas y la creatividad, tanto para inteligencias cibernéticas como para inteligencias humanas. Porque preguntar es un verbo, no conjugado, sino que conjuga la inteligencia.

## NOTAS

1. Esta prueba ha recibido recientemente el Premio I+D de TEA Ediciones 2002.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO MONREAL, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CORBALÁN BERNÁ, F.J., MARTÍNEZ ZARAGOZA, F.A. Y DONOLO, D. (en prensa). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- FERRATER MORA, F. (2001). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- GETZELS, J.W. (1979). Problem-finding: A theoretical note. *Cognitive Science*, 3(2), pp. 167-171.
- GUILFORD, J.P. (1967). Creativity: yesterday, today and tomorrow. *Journal of Creative Behavior*, 1, pp. 3-14.
- HOCEVAR, D. (1981). Measurement of creativity: Review and critique. *Journal of Personality Assessment*, 45, pp. 450-69.
- HOCEVAR, D. & BACHELOR, P. (1989). "A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity". En J.A. Glover, R.R. Ronning and C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity*, pp. 53-75. New York: Plenum Press.
- KASS, A. (1992). "Question asking, artificial intelligence, and human creativity". En T.W. Lauer, E. Peacock & A.C. Graesser (Eds.), *Questions and information systems*, pp. 303-360. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LAUER, T.W., PEACOCK, E & GRAESSER, A.C. (1992). *Questions and information systems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PLUCKER, J.A. & RENZULLI, J.S. (1999). "Psychometric approaches to the study of human creativity". En R.J. Sternberg, *Handbook of human creativity*, pp. 35-61. Cambridge: Cambridge University Press.



# *Evaluación de la creatividad en las organizaciones*

**Francisco Menchén Bellón**

## RESUMEN

*El objetivo de este trabajo es ofrecer un modelo para evaluar la creatividad en las organizaciones a través de tres dimensiones: capacidades creativas de los sujetos, competencias innovadoras y clima de trabajo. El paradigma que se propone contempla los indicadores básicos que han de distinguir a una institución creativa. Para conocer el perfil innovador de una organización y conocer los puntos fuertes y débiles se describen cuarenta rasgos creativos.*

## INTRODUCCIÓN

"La creatividad en sí misma introduce incertidumbre... La organización no es espontáneamente creativa y no tiene por qué serlo, puesto que no ha sido creada para ello"

Ivan Gavriloff y  
Bruno Jarrosson (2000)

La incertidumbre es la vida. Introducir creatividad e innovación en una organización supone una fuerza y una palanca que va más allá del simple poder jerárquico. Las organizaciones necesitan personas capaces de alumbrar nuevas ideas para poder responder de forma eficaz a las turbulentas fuerzas externas y en ocasiones internas. Hay que romper con la tradición y mirar las cosas de una forma diferente. Los miembros de una organización deben crear nuevas maneras de desarrollar tareas, procesos y producir proyectos y programas de una forma diferente. Pero no basta con alumbrar nuevas ideas, es insuficiente, es imprescindible

llevar a la práctica esas ideas.

La creatividad tal como se define normalmente -la capacidad de concebir ideas novedosas brillantes- puede resultar destructiva para las organizaciones. Las grandes mentes pueden inspirar culturas organizativas consagradas a la charla abstracta en lugar de a la acción específica. Muchas veces aparecen generadores compulsivos de ideas que son incapaces de llevar a la práctica un proyecto de verdad. Es decir, no podemos confundir la creatividad en abstracto con la innovación práctica.



Francisco Menchén

La innovación no surge de forma espontánea, no aparece solo porque un equipo directivo esté convencido de ello. La innovación ha de ser gestionada: debe ser planificada, asignar responsabilidades, contar con los recursos necesarios, controlar los resultados obtenidos e iniciar nuevas innovaciones. No existe un modelo óptimo de gestión de la innovación, depende del tipo de organización. En cualquier caso, las improvisaciones no funcionan en innovación.

El objetivo de este trabajo es dar a luz un modelo para evaluar el poder de la innovación

de las organizaciones y destacar los puntos fuertes y débiles que tienen los distintos miembros y órganos de la institución, con el objeto de poder desarrollar de forma sistemática programas innovadoras que den respuestas a las necesidades de una sociedad que prospera.

Innovar no es algo instantáneo ni individual ni aislado, sino algo que ocurre de una forma procesual, de forma colectiva, y no es un fenómeno únicamente mental o neuronal, sino más bien social. José María Ricarte (2001) escribe: "Para ser innovador, hay que ser explorador". Entendemos por innovación un proceso de transformación que aporta un valor añadido, en comparación con lo ya existente, que se desarrolla paso a paso. Innovar comporta activar nuevos conocimientos, habilidades y actitudes. Innovar es cambiar. La innovación que no provoca algún tipo de cambio no se puede calificar de éxito.

## SENTIDO DE LA EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN

"Durante unos 20 años, han pagado por mis manos y podrían haber tenido mi cabeza gratis, pero no me preguntaron"

(Respuesta de un trabajador a una encuesta)

Las organizaciones no tienen cultura evaluadora y menos si se trata de evaluar la creatividad de toda una institución. Tenemos que crear esta necesidad, pues este tipo de evaluación permite obtener una información útil para poder afrontar en el futuro el proceso de cambio.

Nos encontramos ante un tema complejo: no existe cultura de la evaluación, pero tampoco existe cultura de la innovación. No obstante, pensamos que en el siglo XXI la evaluación de la innovación en las organizaciones será una señal inequívoca de supervivencia.

La evaluación es uno de los aspectos más importantes del proceso de gestión de la innovación. En su sentido tradicional, la evaluación permite al equipo directivo controlar el resulta-

do de la implantación de un modelo de innovación; mediante la evaluación de resultados se mide el comportamiento real y se compara con los objetivos establecidos. La institución que solo se preocupa de los resultados tiene una visión incompleta de la realidad. Es necesario medir otros parámetros que permita tener una mayor visión de las oportunidades de mejora.

El sentido que queremos dar a nuestra propuesta, sobre la evaluación de la innovación en las organizaciones, tiene que ver con las características y condiciones que ellas deben reunir para llevar a cabo un programa o un proyecto innovador. Los elementos a controlar son distintos, no es lo mismo evaluar, simplemente, una tarea innovadora a pretender evaluar la capacidad de innovación de una institución. Se trata de averiguar, en un sentido holístico, el perfil innovador a través de tres dimensiones:

### a) CAPACIDADES CREATIVAS DE LOS SUJETOS

Se trata de conocer si la institución tiene en su nómina personas con rasgos creativos y ofrecer las condiciones para que este potencial fluya. Existen características y rasgos específicos que predisponen a que una persona sea considerada como creativa. Las personas creativas tienen unas cualidades comunes, como la independencia, la autonomía, la intuición y la espontaneidad; son curiosas, seguras de sí mismas, optimistas, flexibles y con un gran sentido del humor.

I. Gavrilloff y B. Jarrosson (2.000) destacan que, en una organización burocrática, un individuo creativo parece como una verruga sobre la piel de una hermosa mujer. La burocracia se basa en el respeto a la reglas. La creatividad se basa en el cambio, en la trasgresión de las reglas.

Algunos expertos afirman que la creatividad depende más de la persona que de la organización y, sostienen que, para que una empresa llegue a ser creativa, es necesario que previamente exista la creatividad personal.

Las organizaciones que fomentan la creatividad de los trabajadores tienen en común ciertas características: aprovechan las cualidades del trabajador, aumentan sus aptitudes

conceptuales, estimulan el aprendizaje organizativo y cultivan una forma de trabajar que promueve la experimentación y el comportamiento creativo. No es casualidad que las organizaciones más innovadoras sean aquellas en las que resulta más agradable trabajar.

M.J. Kirton (1989) define que los estilos cognitivos de las personas, se sitúan en un continuo que va desde el estilo adaptador hasta el estilo innovador. El *estilo adaptador* se caracteriza por trabajar dentro de los paradigmas vigentes, mientras que el *estilo cognitivo innovador* busca el cambio fuera de los paradigmas existentes.

Cuando el equipo directivo valora la forma de pensar "que se sale del molde" surgen procesos que recompensan los comportamientos creativos, y estos comportamientos conducen a nuevos métodos e innovaciones. Hay organizaciones, como Hewlett Packard, Honda y 3M, que cuentan en lugar destacado de su política, acelerar el ritmo de innovación.

Cuando las organizaciones valoran a los candidatos que aspiran a ciertos puestos, generalmente comprueban, entre otras, sus capacidades lógicas, analíticas y organizativas, las cuales se localizan en la parte izquierda del cerebro. Si la organización busca personas creativas, debe interesarse por aptitudes que se localizan en la parte derecha del cerebro, como son la intuición, la originalidad, la imaginación y la fantasía. Si queremos organizaciones creativas los métodos tradicionales de selección y evaluación son insuficientes, se necesita ampliar los modelos tradicionales, de tal forma que permitan valorar las aptitudes propias del hemisferio derecho del cerebro.

Teresa Amabile (2000), investigadora americana sobre la innovación en las organizaciones, considera que, dentro de cada individuo, la creatividad es una función de tres componentes: *capacidad de pensamiento creativo, pericia y motivación*. El pensamiento creativo y la pericia son materias primas de cada individuo, siendo el tercer componente la motivación intrínseca.

#### b) COMPETENCIAS INNOVADORAS

Es necesario saber si las personas que trabajan en la organización desarrollan compe-

tencias innovadoras. Entendemos por competencias innovadoras aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan la innovación en el trabajo. En el presente estudio *diferenciamos las competencias innovadoras del trabajador de las competencias innovadoras del equipo directivo*, dado que tienen responsabilidades diferentes.

En las reuniones deben utilizarse técnicas y estrategias propias del pensamiento creativo, por eso el líder debe estar especializado en este campo y valorar, apoyar y alentar la aplicación de las formas de pensar creativas. Se ha de comunicar a los empleados qué comportamientos son deseables en la organización acerca de la creatividad.

El dominio de las competencias innovadoras consiste básicamente en la capacidad de una persona de comenzar con una hoja de papel en blanco y concebir los elementos necesarios para satisfacer las exigencias de un determinado proceso, programa o proyecto. Es hacer que exista algo que antes no existía.

Teresa Amabile indica que un producto o resultado es creativo en tanto que signifique una respuesta de conducta novedosa y práctica a un problema o situación. Considera que las tareas creativas son por naturaleza heurísticas, no algorítmicas, lo cual quiere decir que habitualmente no existe una manera única de solucionar el problema dado, por lo tanto, quien resuelve el problema debe aprender un nuevo camino que le llevará a la solución.

Las organizaciones modernas del siglo XXI necesitan definir en su programa los indicadores de eficacia, pero también deben incorporar el conjunto de competencias innovadoras necesarias para conseguir en el futuro mejores resultados y dar respuestas a las necesidades de los usuarios. Estas organizaciones no solo deben evaluar los objetivos, sino también las competencias que desarrollan sus empleados, con el objeto de detectar las carencias que tienen para innovar.

Una vez que una organización ha definido las competencias innovadoras, debe estudiar un sistema de evaluación de éstas, de tal

forma que permitan detectar las carencias y necesidades de desarrollo. Las organizaciones que aprenden a evaluar las competencias innovadoras de su personal estarán más capacitadas para afrontar los continuos retos que el entorno vaya presentando.

El desarrollo de una cultura innovadora debe ser favorecida con la creación de una atmósfera de trabajo que estimule la creatividad y la implantación de ideas nuevas.

### c) CONTEXTO DEL CLIMA DE TRABAJO

El contexto es como el color de la luz, no como los objetos de la habitación. El contexto da color a todo lo que hay en la institución. El contexto altera lo que vemos, normalmente, sin que seamos consciente de ello. El contexto determina el escenario. Se pretende conocer las características innovadoras del entorno.

El contexto suele estar presionado por fuerzas internas y externas. Interiormente, la organización, según Moore. C. y Moore, L. (1977) es una masa en cambio, empujada por las exigencias del trabajo y de los individuos. Un pequeño cambio en alguna parte puede tener un efecto en remolino que transmitirá sus ondas a toda la estructura. Al mismo tiempo existen otras fuerzas exteriores que afectan a la organización (clientes, normas, demandas, problemas). Cuando estas fuerzas externas se conjugan con las interiores, se engendra una tremenda presión hacia el cambio dentro y alrededor de la organización.

Diversos investigadores han estudiado la influencia del clima de trabajo para ser creativo (Isaksen, 1993, 1995; Treffinger, 1993, 1996; Kirton, 1989). Scott Isaksen del Center for Studies in Creativity del Buffalo State College, ha identificado diez dimensiones: reto, libertad, dinamismo, confianza, tiempo para imaginar, alegría y humor, conflictos, asunción de riesgos, debates y apoyo a las ideas.

Hay que crear entornos innovadores que apoyen la flexibilidad y diversidad de las personas y se estimule la innovación. La creatividad emerge en un clima en el que las personas se ven implicadas en actividades

estimulantes, acordes con las habilidades que poseen. Kimberly Seltzer y Tom Bentley (2000) opinan: "La creatividad es la interacción entre el aprendiz y su entorno".

Los líderes tienen que lograr que el personal viva en un estado de tensión creativa. Para ello, se ha de crear el marco adecuado que permita aprender, ya que aprender supone mejorar. Si el clima es favorable a la innovación, la organización llegará hasta el final del procedimiento y se creará una conciencia colectiva de que las ideas tienen valor y las nuevas ideas se tratan con respeto e interés. En caso contrario, el procedimiento mejor concebido se hundirá. El clima desfavorable se caracteriza por una cultura de la justificación. Somos más elocuentes para explicar por qué es imposible que capaces de hacer las cosas posibles.

El clima de trabajo de la organización influye en gran medida en el grado en el que surgen las formas de pensar y los comportamientos creativos. Incluso en el supuesto de una organización que dedique gran cantidad de recursos a la formación de su personal en la creatividad y al fomento de los comportamientos creativos, es poco probable que exista innovación salvo que el ambiente de trabajo permita y apoye la puesta en práctica de las ideas que surgen.

La creatividad es un fenómeno muy complejo y polifacético que necesita de las capacidades de las personas, técnicas y acciones individuales, así como de las condiciones del entorno. La combinación de *las tres "C"*, *Capacidades, Competencias y Contexto*, permitirá que nazca algo nuevo. La creatividad de una organización es la consecuencia de la interacción entre el individuo, el trabajo y el contexto. La conexión que existe entre los tres elementos: personas, trabajo y empresa.

Podemos observar que una persona que tiene ciertas cualidades creativas, junto con una competencia innovadora, puede tener una predisposición para actuar de forma creativa, siempre que exista un clima organizativo que fomenten este tipo de comportamiento. A su vez, los propios comportamientos y actuaciones creativas pueden tener como consecuen-

cias el descubrimiento de nuevas técnicas, nuevos métodos de trabajo e incluso nuevas relaciones, que pueden generar a largo plazo mayores grados de actuación creativa.

Los conocimientos, actitudes y habilidades no se desarrollan de manera aislada: interactúan dinámicamente en la formación de las competencias sobre la base de las características innatas de cada persona y el contexto en el que se encuentre. Para que los trabajadores de una organización o de un equipo de trabajo sean creativos, deben compartir y mostrar una plataforma básica, constituida por un conjunto de valores, normas y comportamientos que fortalezcan la creatividad.

La esencia de una organización moderna está en innovar. Innovar significa cambiar; cambiar supone diferenciarse y diferenciarse es competir, anticiparse e imponerse. La innovación ha de ser un proceso consciente e impulsado en todas y cada parcela de la organización y supone tomar decisiones y adoptar posiciones de riesgos: el estilo de dirección, la excelencia con el cliente, utilización eficiente del conocimiento y uso de las nuevas tecnologías.

## INDICADORES DE UNA ORGANIZACIÓN CREATIVA

"Adelante, inténtelo...,  
si no funciona,  
yo le sacaré las castañas del fuego"

(Afirmación de un jefe a  
un trabajador)

Creemos en la innovación. La innovación debe formar parte de nuestra misión y visión de la organización, y la capacidad de innovar debe ser uno de nuestros valores culturales prioritarios. Nos encontramos ante una realidad sociológica marcada por el cambio, fenómeno que se ha instaurado como única realidad fija, duradera e inmutable. En la era del cambio y de la transformación, la innovación se constituye en clave de supervivencia para toda organización moderna.

La innovación es la mejor forma para mantener a una organización preparada para el cambio. El cambio es lo único que no

cambia. El desarrollo y crecimiento de las organizaciones dependen de la eficacia con la que afrontan los procesos de cambio. La innovación permite buscar nuevas formas de aprovechar todo el potencial de una organización y conseguir que todos sus integrantes aporten lo mejor de sí mismo.

Jacques Delors (1996) en su informe a la UNESCO escribe: "La autonomía de los establecimientos estimula fuertemente la innovación". Lo importante parece ser generalizar la capacidad de innovar más bien que las innovaciones mismas.

Determinados autores españoles consideran el centro educativo como unidad básica de cambio (Tejada, 1989; Escudero, 1990; Fullán, 1990; De La Torre, 1998). La gestión del cambio entrañaría, entre otras cosas, el diseño de estrategias para vencer las resistencias y obstáculos a la innovación.

Sabemos que las organizaciones influyen en los individuos y estos influyen en las organizaciones. Los participantes en un proyecto innovador contribuyen de forma inconsciente a reproducir la estructura y cultura de la organización, así como la ideología específica que tenga. Hay que elevar un puente entre los individuos y las organizaciones para controlar estas situaciones.

No podemos olvidar que algunos trabajadores utilizan la organización para sus propios objetivos personales, lo que suscita defensas y resistencias al cambio; piensan que la innovación puede lesionar sus intereses.

Algunas veces puede existir conflicto entre las necesidades del individuo y los objetivos propios de la organización. Eres responsable y dependiente a la vez. Para participar constructivamente tenemos que aprender a aceptar las paradojas implicadas en la participación. Hegel decía: "El poder del hombre (...) es la habilidad para sostener contradicciones, nada más".

Contar con indicadores meramente financieros no son suficientes para llevar a cabo la innovación. Las organizaciones creativas necesitan, además, otro tipo de indicadores como los que se señalan a continuación:

## INDICADORES DE UNA ORGANIZACIÓN CREATIVA

INDICADORES	RASGOS
• ESTILO COGNITIVO INNOVADOR	Forma que tiene la persona de aprender, tomar decisiones y solucionar los problemas.
• PROACTIVIDAD	Anticiparse a los acontecimientos y tener iniciativas, en lugar de adaptarse. Actuar de forma proactiva garantiza el futuro de la innovación.
• TRABAJO EN EQUIPO	Un grupo de personas es mucho más creativo que un individuo.
• ASUNCIÓN DE RIESGOS	El grado de ambigüedad que se tolera ante las nuevas ideas. Hasta qué punto se sienten libres de cometer errores.
• RETOS	Grado de "esfuerzo" que se exige en las operaciones cotidianas para alcanzar un nuevo objetivo.
• LIDERAZGO	Persona capaz de influir y entusiasmar a todo el personal en el trabajo, con el objeto de conseguir nuevas metas.
• LIBERTAD	Margen de maniobra que se le concede a la persona para definir y llevar a cabo su trabajo.
• AUTOTÉLICO	Disfrutar por sí mismas de las tareas que realizan los sujetos.
• HUMOR	Grado de espontaneidad que existe. El personal se siente cómodo y se pueden escuchar las bromas y las risas.

### EVALUACIÓN DEL NIVEL DE INNOVACIÓN DE UNA ORGANIZACIÓN

"No se puede vivir  
sin una goma de borrar"

Tom Peters (1998)

Generalmente la creatividad está inhibida en las organizaciones. Ciertos autores consideran que la organización y la creatividad no son muy compatibles, mientras que la organización y la conformidad sí lo son. Nuestra propuesta está dirigida a defender la importancia que hoy día tiene la creatividad en cualquier tipo de organización. Una organización sin creatividad e innovación terminaría por desaparecer. I. Gavriloff y B. Jarrosson (2000) escriben: "Las empresas no creativas están ya muertas y no lo saben".

La tendencia en las organizaciones del futuro es la optimización de todos los recursos, incluidos los humanos. Estas instituciones deben aprender a elaborar instrumentos para la evaluación de la innovación y preparar modelos a distintos niveles y así conocer la situación real de sus posibilidades para seguir creciendo.

En la evaluación de la innovación de una

organización debe haber talento, ingenio y conocimiento. Pero cuando todo está decidido, lo que requiere este proceso es concentración, trabajo denodado, orientado y con sentido. No debemos olvidar el valor pedagógico que tiene la evaluación.

Es un mito pensar que la evaluación ahoga la creatividad. Elaborar criterios específicos de evaluación sirve para abrir cauce a las posibilidades de actuaciones creativas y es un impulso motivador al cambio. El éxito requiere una acción coordinada de todas las dimensiones.

Para conocer el perfil innovador de una organización se ha de tener en cuenta el valor de los indicadores que se describen en cada una de las dimensiones. Son 40 indicadores, clasificados en 4 dimensiones -10 indicadores por dimensión- que tienen que valorarse dentro de una escala de 0 (nivel inferior) a 10 (nivel máximo). Se han establecido 4 dimensiones:

- CREATIVIDAD DE LOS SUJETOS
- COMPETENCIAS INNOVADORAS DE LOS SUJETOS
- COMPETENCIAS INNOVADORAS DEL EQUIPO DIRECTIVO
- CONTEXTO DE TRABAJO EN LA ORGANIZACIÓN

CREATIVIDAD DE LOS SUJETOS

RASGOS CREATIVOS	E S C A L A										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Capacidades creativas (Capacidades localizadas en el hemisferio cerebral derecho)											
2. Estilo cognitivo innovador											
3. Proactividad											
4. Actitud creativa											
5. Autonomía											
6. Curiosidad intelectual											
7. Entusiasmo/Optimismo											
8. Emprendedor											
9. Compromiso											
10. Respeto											
TOTAL	puntos										

COMPETENCIAS INNOVADORAS DE LOS SUJETOS

COMPETENCIAS INNOVADORAS	E S C A L A										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Trabajo en equipo											
2. Capacidad para asumir riesgos											
3. Retos											
4. Estrategias creativas											
5. Autoevaluación											
6. Motivación intrínseca por el trabajo											
7. Aprendizaje organizativo											
8. Tomar decisiones											
9. Nivel de sinergias											
10. Organización en redes											
TOTAL	puntos										

COMPETENCIAS INNOVADORAS DEL EQUIPO DIRECTIVO

COMPETENCIAS INNOVADORAS	E S C A L A										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Liderazgo creativo											
2. Estilo innovador de dirección											
3. Estructura organizativa											
4. Aplicación de técnicas creativas											
5. Gestión del conocimiento											
6. Promotor del cambio											
7. Planes de formación											
8. Búsqueda de la excelencia											
9. Preocupación por la imagen											
10. Control del progreso innovador											
TOTAL		puntos									

CONTEXTO DEL CLIMA DE TRABAJO EN LA ORGANIZACIÓN

CLIMA DE TRABAJO	E S C A L A										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Libertad											
2. Contexto autotético											
3. Sentido del humor											
4. Tolerancia											
5. Flexibilidad											
6. Programas informales											
7. Cultura innovadora (Misión + Visión)											
8. Permitido el error											
9. Satisfacción del usuario											
10. Satisfacción del trabajador											
TOTAL		puntos									

## CONCLUSIONES

"No me expliquéis cómo vamos a hacer dinero hoy. Explícame cómo lo haremos dentro de cinco años"

Amancio Ortega (2003)  
(Creador de las tiendas ZARA)

Invertir en *I + D* es importante pero es insuficiente, las organizaciones del futuro tienen que fijarse en el paradigma *I + D + i*, donde la innovación se ha de proyectar en función de los resultados de la investigación. La innovación debe ser asumida plenamente como un proceso normalizado de la organización y no solo utilizarla en caso de emergencia. Hay que esforzarse en innovar permanentemente. Es preferible mejorar mil cosas en 1 % que mejorar una sola en 1.000 %.

Peter Drucker defiende que el término organización está cambiando. En la actualidad está surgiendo una nueva forma de enfocar este concepto que no sustituye a los anteriores, sino que se superpone a ellos: afirma que la organización tiene como objetivo la obtención de resultados externos, es decir, la obtención de un rendimiento. La organización, por encima de todo, es un ente social. Es un grupo de personas. Su objetivo, por lo tanto, tiene que ser que los puntos fuertes de las personas sean eficaces y sus debilidades irrelevantes.

Cuando las organizaciones se propongan llegar a ser creativas, deben tener presente que implantar la creatividad es un viaje, no un destino. Los planes de formación no son suficientes, los trabajadores tienen que aprender a aplicar y utilizar las técnicas y estrategias creativas.

El talón de Aquiles de un proyecto de gestión de la innovación es su evaluación. Del mismo modo que la evaluación de la creatividad personal está más desarrollada (E.P. Torrance, 1966; J.M. Beltrán, 1976; F.

Rivas 1978; F. Menchén, 1984; S. de la Torre 1991; Corbalán y Martínez, 2002), los trabajos sobre la evaluación de la creatividad en las organizaciones son escasos.

En el año 1967, Paul Mort, profesor de la Universidad de Columbia (Nueva York), llegó a la conclusión de que: cuando se descubre una técnica de educación de validez comprobada suele tardar unos 15 años para que un 3 % de los sistemas escolares lo apliquen, siendo necesario medio siglo para la propagación generalizada. Actualmente, estas cifras han pasado a la historia.

A modo de conclusión, resaltamos las ideas derivadas de este estudio:

1. La innovación no supone únicamente la incorporación de las nuevas tecnologías, sino que también debe afectar a otras dimensiones como cambios en los procesos, en los procedimientos, en las estrategias y en la cultura de la organización.

2. Una vez reconocida la importancia de la creatividad para el desarrollo humano, hay que dirigir todos nuestros esfuerzos a *estimular la creatividad en las organizaciones*.

3. Las organizaciones del futuro seguirán evaluando los objetivos conseguidos, pero necesitarán también evaluar la competencia innovadora del equipo directivo y de los sujetos, con el objeto de conocer si se adaptan al perfil innovador que han de tener.

4. Conocer el *perfil innovador de una organización* requiere evaluar las capacidades y las competencias innovadoras de los sujetos y del equipo directivo, así como evaluar las condiciones del contexto.

5. La implantación de la creatividad en las organizaciones requiere la confluencia de tres factores interrelacionados: *creatividad personal, competencia en innovación y contexto idóneo para su desarrollo*.

6. El modelo propuesto de evaluación de la innovación de una organización consta de *cuarenta criterios* específicos. La evaluación y control de estos criterios sirve para indicar los puntos fuertes y débiles. Este tipo de evaluación será imprescindible para

conocer las carencias y posibilidades de innovación a medio y largo plazo.

7. La competencia innovadora de una persona presupone el dominio de unos rasgos singulares como estilo cognitivo innovador, autonomía, actitud creativa y emprendedor, entre otros.

8. Los indicadores básicos que han de distinguir a una organización creativa son: desarrollar el estilo cognitivo innovador, promover la proactividad, trabajar en equipo, capacidad de asumir riesgos, establecer retos, contar con un líder creativo, tener libertad de actuación, realizar trabajos autotéticos y tener sentido del humor.

9. El futuro de las organizaciones depende de su capacidad de adaptarse al cambio. La mejor forma de vivir con éxito el cambio es generando ideas, procesos y proyectos innovadores, que den respuestas a las necesidades del entorno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMABILE, Teresa (2000): "Cómo matar la creatividad". En *Creatividad e Innovación*, pp. 1-31. Harvard Business Review. Bilbao: Deusto.
- CARDONA, Pablo y CHINCHILLA, M<sup>a</sup> Nuria (1999): "Evaluación y desarrollo de las competencias directivas". *Revista Harvard Deusto Business Review*, nº 89, marzo-abril, pág. 10-9. Deusto. Bilbao.
- DELORS, Jacques (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DRUCKER, Peter (2000): "La disciplina de la innovación". En *Creatividad e Innovación*, pp. 157-174. Harvard Business Review. Bilbao: Deusto.
- ESCOLANO, Agustín (1977): "La difusión de las innovaciones educativas". En *Revista Innovación Creadora*, nº 5, pp. 3-11. Valencia: Universidad Politécnica.
- GAVRILOFF, Ivan y JARROSSON, Bruno (2000): *¿Existe una hormiga de seis pisos?. Claves de la Creatividad*. Madrid: Oyeron.
- ISAKSEN, S.G., PUCCIO, G.J. y TREFFINGER, D.J. (1993): "An Ecological Approach to Creativity Research: Profiling for Creative Problem Solving". En *The Journal of Creative Behavior*, vol. 27, nº 3. Third Quarter. The Creative Education Foundation. Buffalo.
- LEVITT, Theodore (2003): "La creatividad no es suficiente". *Revista Harvard Deusto Business Review*, nº 112, enero-febrero, pp. 66-74. Bilbao: Deusto.
- MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo (1974): "Los problemas pedagógicos bajo el ángulo de la innovación". En *Revista "Vida Escolar"*, nº 162-163, pp. 7-18. Madrid: Servicios de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MENCHÉN, F., DADAMIA, O. y MARTÍNEZ, J. (1984): *"La Creatividad en la Educación"*. Madrid: Escuela Española.
- MOORE, Cristine B. y MOORE, Leo B. (1977): "Creatividad y Organización. La gestión creativa". En *Revista "Innovación Creadora"*, nº 3, pp. 39-49. Valencia: Universidad Politécnica.
- PETERS, Tom (1998): *El círculo de la innovación. Amplía su camino al éxito*. Bilbao: Deusto.
- RICARTE, José María (2001): "Creatividad e innovación. El pensamiento productivo en la empresa". En *Revista "Creatividad y Sociedad"*, nº 0. Madrid: Asociación para la Creatividad.
- SELTZER, KIMBERLY y BENTLEY, Tom (2000): *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- TORRE, Saturnino de la (1997): *Innovación educativa*. Madrid: Dykinson.
- TORRE, Saturnino de la (Coordinador) (1998): *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.



# *El diagnóstico del clima como promotor del cambio y de la innovación*

**Lilian Dabdoub Alvarado**

## RESUMEN

*El propósito del presente trabajo es comentar la utilidad que tiene el diagnóstico del clima para la creatividad y el cambio por medio del "Cuestionario de la Perspectiva Situacional" (Situational Outlook Questionnaire, SOQ™). La aplicación del instrumento es de suyo un proceso de intervención que permite sensibilizar a los miembros de la organización sobre los aspectos que favorecen y los que obstaculizan la creatividad y otros procesos, como la solución de problemas, el trabajo en equipo y en última instancia la productividad. Se comenta la experiencia al aplicar la versión validada en español del SOQ en una empresa mexicana. Se presentan los resultados globales obtenidos, así como las acciones iniciales que se llevaron a cabo para mejorar el clima.*

## INTRODUCCIÓN

Tomar conciencia de la realidad es un primer paso en el camino de la transformación. Para avanzar hacia una visión deseada, es indispensable conocer el punto de partida, los recursos con los que se cuenta y los obstáculos que habrán de vencerse.

El diagnóstico del clima en la organización constituye ese punto de partida ya que se basa en la percepción que tienen las personas sobre las condiciones vigentes en la organización y sobre su impacto en el desarrollo de su capacidad para ser creativos e innovar.

El clima organizacional se constituye de los patrones de conducta, actitudes y sentimientos que son habituales en el día a día de la vida en la organización. De acuerdo con Schein (1985) el clima debe considerarse como la manifestación de la cultura ya

que incluye los "patrones de conducta visibles y audibles".

Clima y cultura están vinculados, sin embargo, aquí se considera que la cultura consiste en el conjunto de valores, creencias, historia y tradiciones que reflejan las bases más profundas de la organización (Isaksen, 1996).

El clima cobra importancia vital para la organización, ya que influye en procesos psicológicos de sus miembros, tales como la capacidad para aprender, para solucionar problemas de manera innovadora y para trabajar en equipo, entre otros.

La forma como se desarrollen estos procesos a mediano y largo plazo tiene impacto en la productividad y en la capacidad para hacer negocios y mantenerse en alto nivel de competitividad en el mercado.

El proceso de cambio se ha vuelto un tema relevante desde hace algunos años, debido al ritmo con el que se lleva a cabo y las implica-



Lilian Dabdoub

ciones que tiene para las organizaciones y para los individuos. Existe un vínculo importante entre el clima creativo y el cambio, ya que el primero se basa en la habilidad de los miembros de la organización para concebir, construir y convertir en nuevas formas de comportamiento una nueva realidad organizacional y para transformarse en respuesta a los cambios y a la innovación requerida (Kanter, 1983). Esta habilidad está vinculada en gran medida a la existencia de un clima propicio para el cambio.

El cambio consiste en un proceso de transformación (Isaksen, et. al., 1995). La creatividad, por otra parte, además de consistir en un proceso de transformación, involucra capacidades complejas, especialmente cuando implican la anticipación, la comprensión y el manejo de cambio.

Kanter (1983) define el cambio como la "cristalización de nuevas posibilidades de acción (esto es, nuevas políticas, metodologías, nuevos productos, o nuevos mercados o nuevas ideas) basadas en la reconceptualización de los esquemas o paradigmas de las organizaciones".

La introducción de cambios en cualquier organización requiere de un trabajo consciente de planeación y dirección. Lo importante es tomar el control del cambio, esto es, dirigir el proceso en lugar de permitir que el cambio dirija o condicione otros procesos de la organización.

Mucho se habla de la velocidad con la que se dan los cambios actualmente en todas las esferas de la actividad humana. Sin embargo, no solo es diferente el sistema de cambio actual al de otras épocas, también son diferentes los valores y actitudes.

Actualmente se cuenta con un marco de referencia que permite comprender cuáles son las características de un clima que favorece la innovación y el cambio a partir de las investigaciones de diversos autores (Göran Ekvall, 1983, 1995, 1996; Teresa Amabile, 1988, 1995; Isaksen, Lauer, Murdock, Dorval y Puccio, 1995).

## LA EVALUACIÓN DEL CLIMA PARA LA CREATIVIDAD Y EL CAMBIO

El Dr. Göran Ekvall de Suecia desarrolló un cuestionario que surgió de la investigación realizada en los años 80 acerca de las condiciones organizacionales que favorecen u obstaculizan la creatividad (Ekvall, 1990). El CCQ, por sus siglas en inglés, *Creative Climate Questionnaire*, consiste en un instrumento con 50 reactivos que abarcan diez dimensiones con cinco reactivos para cada una de ellas. El banco de reactivos se construyó tanto a partir de la experiencia en el campo, a través de la consultoría en organizaciones, como a partir de la elaboración teórica. Las dimensiones que evalúa son: *desafío, libertad, apoyo a ideas, confianza y apertura, dinamismo, juego y sentido del humor, debate, conflicto, toma de riesgos y tiempo para idear*.

En estudios posteriores, el *Creative Problem Solving Group de Buffalo (CPSB)* trabajó de manera experimental con el CCQ solicitando a sujetos de diferentes ámbitos que contestaran el cuestionario pensando en el mejor y en el peor escenario laboral en el que hubieran estado, y que favorecía u obstaculizaba su creatividad.

La primera versión al inglés del CCQ la desarrolló el CPSB en 1989. A lo largo de los años se fue modificando como resultado de los hallazgos obtenidos a partir de la investigación y del análisis. A partir de los análisis estadísticos se definieron nueve dimensiones en lugar de las diez que había definido Ekvall. La versión actual en inglés y desarrollada por el CPSB se denomina *Situational Outlook Questionnaire (SOQ)*. Actualmente dicho instrumento se encuentra también estandarizado en español (Lauer y Dabdoub, 1998).

El SOQ mide la perspectiva situacional para la creatividad y el cambio a partir de las siguientes dimensiones:

## **DIMENSIONES DE UN CLIMA FAVORABLE PARA LA CREATIVIDAD**

**DESAFÍOS Y COMPROMISO.** Esta dimensión consiste en el grado en que las personas se encuentran involucradas en las operaciones diarias, metas a largo plazo y visiones de la organización. Altos niveles de desafío y de compromiso significan que la gente se encuentra intrínsecamente motivada y comprometida para contribuir con el éxito de la organización.

**LIBERTAD.** Esta dimensión se refiere a la independencia de conducta que pueden ejercer las personas en la organización, en un clima de mucha libertad; los individuos tienen cierta autonomía para definir en gran medida su trabajo y sus actividades cotidianas. Los miembros de la organización pueden tomar la iniciativa para adquirir y compartir información, hacer planes y tomar decisiones acerca de su trabajo.

**CONFIANZA Y APERTURA.** Esta dimensión se refiere a la seguridad emocional en las relaciones. Cuando existe cierto nivel de confianza, los individuos pueden abrirse genuina y francamente entre sí. Las personas pueden contar con los otros para que se les brinde apoyo personal, y experimentan un sincero respeto por el otro. En una organización en donde no hay confianza la gente es suspicaz con los otros y, por lo tanto, se cuidan a sí mismos y cuidan sus ideas.

**TIEMPO PARA IDEAR.** Esta dimensión se refiere a la cantidad de tiempo que las personas pueden utilizar (y utiliza) para generar nuevas ideas. Cuando se cuenta con tiempo para idear, existen posibilidades para discutir y probar impulsos y sugerencias frescas que no han sido planeadas o incluidas con anterioridad.

**JUEGO Y SENTIDO DEL HUMOR.** Esta dimensión se refiere a la expresión de espontaneidad y de naturalidad; una atmósfera en donde las bromas sanas y las risas se presentan a menudo es indicativa de esta dimensión. Se puede observar que las personas se divierten en su ambiente de trabajo.

**CONFLICTO.** Siempre existe en los ambientes humanos el potencial peligro de que surjan conflictos. El conflicto se traduce en la presencia de tensiones personales y emocionales (en contraste con la escucha e intercambio de ideas en la dimensión de discusión) en la organización. Cuando el nivel de conflicto es alto los grupos y los individuos experimentan aversión y hasta odio entre ellos. El clima puede caracterizarse por "luchas Interpersonales". Las personas orientan su energía a protegerse, a defenderse o a atacar a otros.

**APOYO A LAS IDEAS.** Dimensión que se refiere a la forma como se trata a las nuevas ideas. En un clima en donde existe apoyo a las ideas, se recibe las sugerencias de manera atenta y profesional por los jefes, colegas y subordinados. Las personas se escuchan unas a otras y estimulan las iniciativas.

**DISCUSIÓN.** Dimensión que se refiere a la concurrencia de desacuerdos entre puntos de vista e ideas, experiencias y conocimientos. En una organización que discute, se escuchan muchas voces y se impulsa a la gente para que presente sus ideas a revisión y consideración de los demás.

**TOMA DE RIESGOS.** Dimensión que se refiere a la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad en el lugar de trabajo. En los casos en donde se presenta alta la aceptación de riesgos se pueden tomar iniciativas nuevas e intrépidas aun cuando se desconozcan los resultados. La gente que siente que se "la puede jugar" con algunas de sus ideas.

## **EL CUESTIONARIO DE LA PERSPECTIVA SITUACIONAL**

El cuestionario consta de dos partes. La primera tiene 53 preguntas con una escala de cuatro opciones que proporcionan puntajes en las nueve dimensiones mencionadas. La segunda parte contiene tres preguntas abiertas. Estas preguntas proporcionan a los participantes la oportunidad de comentar sobre

sus percepciones acerca del clima. Se les pide que identifiquen factores específicos del ambiente que favorecen y que obstaculizan su capacidad para innovar, así como lo que estarían dispuestos a hacer para mejorar el clima en su organización.

El SOQ se utiliza para ayudar a los miembros de la organización a tener una mejor comprensión sobre la percepción que tienen acerca del ambiente en el que trabajan y a hacer de alguna manera "más visible lo invisible".

Ekvall realizó una investigación con organizaciones suecas para analizar la relación entre la percepción de la gente sobre el clima organizacional y la capacidad de la organización para: desarrollar productos y servicios originales, introducir oportunamente dichos productos en el mercado y comercializar productos originales y útiles.

Por medio de este estudio Ekvall y su colega clasificaron a las organizaciones en *innovadoras*, *promedio* y *estancadas* con base en el desarrollo de productos y en el éxito de la organización como un todo. De acuerdo con Ekvall, las organizaciones innovadoras desarrollaron un mayor número de productos y de servicios introduciéndolos con éxito en el mercado. Por otro lado, las organizaciones estancadas fueron incapaces para controlar de manera efectiva el desarrollo de nuevos productos y servicios.

Los puntajes que se incluyen a continuación muestran las diferencias que se presentaron entre las organizaciones innovadoras, promedio y estancadas en las nueve dimensiones. El rango de la escala va de 0 a 300.

Una diferencia significativa entre dos puntajes es de 25 puntos.

Dimensiones del clima	Innovadoras (N = 10)*	Promedio (N = 15)*	Estancadas (N = 5)
Desafíos / compromiso	238	190	163
Libertad	210	174	153
Confianza y apertura	178	160	128
Tiempo para idear	148	111	97
Juego / sentido del humor	230	169	140
Conflicto	78	88	140
Apoyo a ideas	183	164	108
Discusión	158	128	105
Toma de riesgos	195	112	53

\*N = organizaciones

Estos datos demuestran la forma en que difiere la percepción que tienen del clima de trabajo las personas que trabajan en las organizaciones innovadoras, de la percepción que tienen las personas que trabajan en las organizaciones estancadas. Nueve de las diez organizaciones estudiadas en la década de los años ochenta aún continúan en el negocio. Cuatro de las cinco organizaciones estancadas ya no se encuentran funcionando ( la quinta tiene un fuerte subsidio del gobierno sueco).

## LA EXPERIENCIA MEXICANA

Al aplicar el SOQ en una empresa mexicana con alrededor de 700 personas, se obtuvieron resultados interesantes que favorecieron la introducción de algunos cambios que comentaremos a continuación. El cuestionario se aplicó aproximadamente a un 10 % de los empleados estaban adscritos a diferentes áreas y niveles.

Para solicitar a los participantes que contestaran el cuestionario, se realizó una presentación general de los objetivos que se perseguían con dicho ejercicio. La organización estaba interesada en desarrollar planes de acción que estimularan la generación de innovaciones.

En la sesión de aplicación se buscó generar un clima de confianza para que los participantes contestaran el cuestionario de la manera más confiable posible. Con este fin el facilitador se comprometió a manejar sus respuestas y opiniones con absoluta confidencialidad.

Posteriormente se realizaron los análisis cuantitativos de las 53 preguntas de la primera parte del cuestionario, así como análisis los cualitativos con base en las respuestas dadas a las tres preguntas abiertas. Con base en ambos

tipos de análisis se elaboró un reporte para el grupo directivo en donde se incorporaron recomendaciones para mejorar el clima.

Un aspecto muy importante de este ejercicio es que también se entregan resultados a todas las personas que contestaron el cuestionario por medio de un reporte individualizado con tablas y gráficas que les permiten comparar su percepción del clima en las nueve dimensiones que evalúa el cuestionario, con respecto a la percepción promedio de su área o departamento, así como con el total de la muestra que participó en el ejercicio.

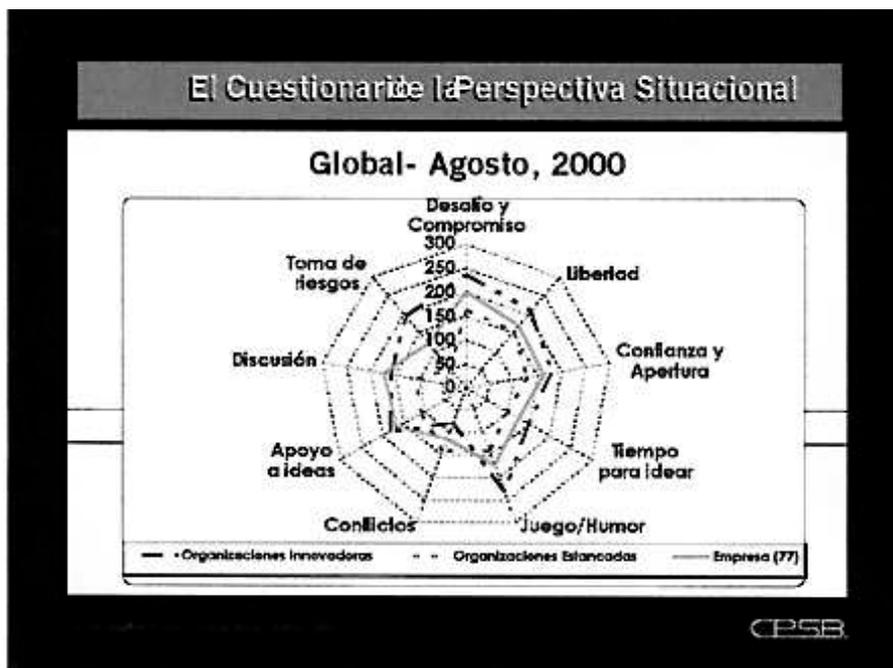
La entrega de resultados toma el formato de una sesión interactiva en donde se explica el marco teórico que fundamenta el estudio y comprensión del clima para la creatividad y se analizan los resultados junto con los participantes. En esta sesión los individuos llegan a comprender el porqué de su percepción y se favorece una sensibilización sobre la responsabilidad que cada uno tiene en la generación del clima.

Consideramos que es muy importante que todas las personas que hayan aportado sus opiniones conozcan los resultados obtenidos, ya que esto incrementa la confianza y la credibilidad en la organización. En muchos procesos de diagnóstico de clima organizacional las personas que colaboran con su opinión no llegan a saber

qué resultados se obtuvieron y mucho menos qué acciones se realizarán en consecuencia.

A continuación se presentan los resultados globales comparados con las medidas normativas de Ekvall.

Dimensiones	Organizaciones Innovadoras	Empresa Mexicana Promedio	Organizaciones Estancadas
Desafíos / compromiso	238	202	163
Libertad	210	169	153
Confianza y apertura	178	162	128
Tiempo para idear	148	125	97
Juego / sentido del humor	230	172	140
Conflicto	78	113	140
Apoyo a ideas	183	163	108
Discusión	158	171	105
Toma de riesgos	195	122	53
Número de sujetos/organizaciones	10 organizs.	77 sujetos	5 organizs.



Se identificaron como dimensiones que requerían mayor atención: toma de riesgos, desafíos y compromiso, libertad, tiempo para idear y juego y sentido del humor.

Como resultado de las investigaciones, se ha identificado que el líder tiene un papel influyente en la generación del clima (Davis, T., Gibbons, P., Milton, F., 1997), por lo que

se consideró que un paso importante para promover un cambio a favor de la percepción de estas dimensiones consistía en trabajar directamente con los líderes. Para ello se organizaron cuatro grupos de personas de los mandos superiores de una de las áreas para trabajar en talleres de liderazgo creativo cuyos objetivos estaban orientados a sensibilizarlos sobre las actitudes y conductas que favorecen el desarrollo de la creatividad.

En cada uno de los talleres se detectaron desafíos muy específicos y se inició la generación de propuestas de atención con la utilización de la metodología y herramientas para la solución creativa de problemas que condujeron a la realización de algunos cambios en la operación, en la asignación de responsabilidades para promover la facultación del personal y estimular la toma de riesgos para promover la innovación.

Toda intervención y todo cambio en la vida de la organización requiere de un seguimiento sistemático si se busca que repercuta no solo en la percepción del clima, sino que penetre en la cultura de la organización y se consolide a través de la transformación de creencias y valores.

Al utilizar un instrumento como el SOQ, es importante sensibilizar a los directores sobre la importancia de actuar en consecuencia a las expectativas que puede generar la participación de los miembros de la organización en un ejercicio de esta naturaleza.

La sola aplicación del cuestionario es, como se ha comentado, una forma de intervención, ya que la metodología que se emplea en la aplicación y entrega de resultados constituye una oportunidad para la reflexión sobre la situación presente, y que se orienta a la toma de decisiones y a la acción.

Al tomar conciencia y ser capaces de identificar las fortalezas y debilidades de la vida en la organización, los líderes y demás miembros tienen un panorama definido y focalizado de los aspectos que requieren atención.

Así, los cambios orientados hacia la mejora, no se harán bajo la forma de un escopeta-

zo con la esperanza de que algún perdigón dé en el blanco. Por el contrario, se contará con un punto de partida más concreto sobre las acciones que se requieren para establecer condiciones propicias para incrementar la capacidad para innovar en la empresa y para promover o bien responder al cambio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMABILE, T., CONTI, R., COON, H., LAZENBY, J., HERRON, M. (1995). *Assessing the work environment for creativity*. Trabajo presentado en la Conferencia internacional: Organizational climates for creativity and change: research and applications organizada por el Center for studies in creativity. Buffalo State College.
- DABDOUB A.L., (1998). *Clima para la creatividad y el cambio*. Revista Management Today en español: México.
- DAVIS, T., GIBBONS, P., MILTON, F. (1997) *Innovation Survey*. Coopers & Lybrand y Henley Management College: U.K.
- EKVAL, G. (1983). *Climate, structure and innovativeness of organizations a theoretical framework and an experiment*. Stockholm, Sweden. The Swedish Council for Management and Organizational Behaviors: Suecia
- ISAKSEN G.S., LAUER K., MURDOCK M., DORVAL B. Y PUCCIO, G. (1995). *Assessing the Situational Outlook for creativity and change*. Presentado en la Conferencia internacional: Organizational climates for creativity and change: research and applications organizada por el Center for studies in creativity. Buffalo State College.
- ISAKSEN, G.S., LAUER, K., (1998). *Perceptions of the best and worst climates for creativity: preliminary validation evidence for the Situational Outlook Questionnaire*. Monografía 305, abril, 1998. The Creativity Research Unit (CRU) del Creative Problem Solving Group-Buffalo.
- KANTER, R.M. (1983). *The change masters*. New York: Simon & Shuster.
- PLANT, R. (1991). *La dirección del cambio en la empresa*. Eada gestión: Barcelona.



# *Evaluación de la Creatividad en Educación Infantil*

**Ángeles Gervilla Castillo y Rosa Cervantina Prado Suárez**

## *RESUMEN*

*La evaluación de la Creatividad es una asignatura pendiente en el ámbito psicopedagógico, como demuestra el hecho de que sea un área que sugiere numerosas investigaciones. En la actualidad se ha convertido en un tema prioritario para los investigadores en Creatividad.*

*En este artículo pretendemos hacer un breve recorrido por los diferentes instrumentos que en la breve historia de la evaluación de la Creatividad se han realizado, tratando de sintetizar estas aportaciones para sentar las bases científicas que nos permitan elaborar una escala de observación y algunos materiales para posteriores investigaciones que sistematicen la evaluación de la Creatividad, especialmente, en el ámbito de la Educación Infantil.*

## INTRODUCCIÓN

La infancia es el periodo más importante de nuestra vida, periodo en el que se producen los cambios más radicales y en el que se crean las bases de las que dependerá el desarrollo afectivo, personal y cognitivo de la vida, del hombre... Una sociedad que se preocupa por la infancia, que invierte en esta primera etapa de la vida es una sociedad que se preocupa por su futuro y, por tanto, ha de preocuparse de su desarrollo...

La investigación acerca del desarrollo intelectual del niño ha puesto de manifiesto que, en cada estadio de su desarrollo, el niño presenta una visión característica del mundo y un modo peculiar de explicárselo a sí mismo: cualquier idea puede ser representada de un modo útil en las formas de pensamiento típicos de los niños de cada edad. No obstante, por todos es conocido que, si en todos los individuos y en todas las edades existe, en estado potencial, una disposición para crear, es la Escuela Infantil la encargada de poner al niño en contacto con el medio sociocultural, a fin de facilitarle los recursos necesarios, en función de los niveles de des-

arrollo madurativo de cada uno.

En los últimos quince años, la investigación del cerebro ha adquirido un enorme impulso, gracias a nuevas técnicas que permiten a los científicos sondear zonas antes limitadas al ámbito de la especulación. Ninguna investigación ha suscitado tanto interés como la relativa a las dos mitades del cerebro, ya que, al revelar que los hemisferios funcionan de manera diferente, sugiere que ampliemos nuestro concepto de los procesos intelectuales (Varlee Williams, 1986: 13). En tanto que el hemisferio izquierdo se ocupa de separar las partes que constituyen un todo, el derecho se especializa en combinar esas partes para crear un todo.

El hemisferio izquierdo desarrolla un tipo de pensamiento, llamado pensamiento vertical, mientras que el hemisferio derecho desarrolla el llamado pensamiento lateral; este no actúa linealmente, sino que procesa simultáneamente, en paralelo.

El funcionamiento, en la educación, de ambos hemisferios -el derecho e izquierdo-, sobre todo en las primeras edades, debe ser complementario dada la importancia de los dos tipos de pensamientos; no obstante, el

sistema de enseñanza actual, prácticamente, ignora la existencia del hemisferio derecho.

La investigación sobre el cerebro manifiesta lo que muchos educadores han sabido, a veces de forma intuitiva; que los alumnos aprenden de muy diversas maneras y que a medida que la información, el desarrollo de habilidades, las destrezas, etc., se presenten de formas más diversas y atractivas, tanto mejor aprenderán los niños. El desarrollo, por tanto, de los dos hemisferios cerebrales nos llevará a que el niño, desde su nacimiento, aprenda con todo el cerebro.

## 1. ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Son muchos los instrumentos existentes para la Evaluación de la Creatividad, sin embargo no es fácil encontrar instrumentos adaptados a la Evaluación de la Creatividad en Educación Infantil: Cero-Seis años. Veamos algunos ejemplos:

Si buscamos los estudios referentes a la evaluación de la Creatividad en Educación Infantil nos encontramos:

- E.A. Kirckpatrick (1900): Es el primero que intenta detectar la imaginación artística presentando a los niños de tres a seis años unos borrones de tinta para que los identifiquen, afirmando que los niños de los tres primeros grados son más imaginativos que los de grados superiores.

- S.S. Colvin (1902): Es el primer intento junto con Kirkpatrick, de evaluar descriptivamente determinados aspectos creativos como la invención, sentido del humor, poder imaginativo, etc... Utiliza para ello las composiciones, dividiendo a los niños en dos grupos, según predominen en ellos el poder lógico o la espontaneidad. Las correlaciones formales y la crítica inhibe el desarrollo de la redacción creativa, encontrando que se daban mayores progresos cuando el tema les motivaba, era de su interés.

De la Torre (1995), nos habla de las investigaciones realizadas por los siguientes autores:

- Andrew (1930): Imaginación - Fantasía
- Guippen (1933): Imaginación Artística
- Markey (1935): Recursos Imaginativos
- Torrance (1962): Fluidez, flexibilidad
- Per de Doble (1966): Comportamiento

Creativo

- Starkwather (1971): Flexibilización Original

-Schackelton-Bailley (1973): Imaginación Creativa

- Bac (1978): Fluidez, Flexibilidad, Originalidad

- M. Ortega (1990): Fluidez, Flexibilidad

- Saturnino de la Torre (1991): Factores

Todos ellos tienen en cuenta los indicadores específicos de la Creatividad. Las investigaciones de Guilford (1986) y de Torrance (1976), vienen a coincidir en algunos rasgos fundamentales que nos permiten diagnosticar las realidades creativas, y que a su vez nos sirven de objetivos concretos en la formación para la creatividad:

- Sensibilidad para los problemas: responde a la creatividad como resolución de problemas. Es la capacidad de detectar las dificultades, las disonancias cognitivas, las discordancias, el ámbito de lo confuso, lo contradictorio y lo que es insuficientemente explicado.

- Fluidez o productividad: la actividad creadora nunca se encuentra satisfecha con su primer hallazgo y avanza sin fin. En el campo científico la productividad se detecta tanto en la fertilidad para formular problemas significativos e hipótesis como en la riqueza de métodos, procedimientos y enfoques.

- Flexibilidad mental: es lo opuesto a la rigidez, a lo monótono o repetitivo. Los productos del creador responden a modelos y planteamientos dispares. Es la facilidad de saltar de una perspectiva a otra, de un punto de vista al contrario.

- Originalidad: es el factor más repetitivo en las investigaciones sobre creatividad. Esta característica se reconoce por su carácter único, que es sorprendente, que rompe

nuestras previsiones.

- **Elaboración:** o capacidad de dar forma y rematar la obra. A veces los detalles que parecen insignificantes frenan las realizaciones más ambiciosas. Todo ha de ser previsto en una consideración global sistemática. Llevar a buen término una obra exige fecundidad creadora.

- **Síntesis:** es la capacidad de fundir elementos variados y darles articulada unidad.

### 1.1. EL NIÑO CREATIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Logan (1980) afirma que el niño creativo en Edad Infantil presenta una serie de particularidades:

- Expresa lo que quiere con soltura, antes que los otros niños de su misma edad, utilizando un amplio vocabulario, frases y expresiones poco usuales para su edad.

- Habilidad para contar relatos, oídos con anterioridad.

- Amplitud de conciencia y percepción, no usual en su edad.

- Interés inusual por los libros o materiales escritos, incluso desde los 6 meses, jugando con cuadernos, atlas, diccionarios, etc. Con 2 o 3 años se sienta con un libro imitando al adulto.

- Interés en aprender a contar el tiempo, leer el termómetro y entender el calendario. Se despiertan los conceptos abstractos de medida a través de sus instrumentos.

- Concentrarse más tiempo que sus iguales en aquellas cosas que llaman su atención.

- Talento inusual en arte, música, expresión dinámica y dramática, y en general a formas artísticas de expresión.

- Intuye las relaciones causa-efecto.

- Interés en muchas y variadas actividades y experiencias.

- Llegan a leer antes de ir a la escuela, satisfaciendo un instinto innato de curiosidad.

En la Escuela Infantil las experiencias emocionales y vividas se logran a partir de planteamientos que favorecen una educación completa.

La educación completa será la *que atienda al desarrollo de todos los sentidos*, por lo tanto podemos hablar de una educación multisensorial, porque los sentidos de la vista y del oído, los del tacto y los cinestésicos (movimiento) envían constantemente información al cerebro y ayudan a recordarla. Los sentidos son exploradores, vivenciales, descubridores, emotivos...

Una educación completa, desde el punto de vista de los estudiosos de la inteligencia emocional, como Goleman (1996), Williams (1986), Gardner (1990), nos lleva a considerar en nuestro concepto de educación que la inteligencia social no solo es muy diferente de las habilidades académicas, sino que constituye un elemento esencial que permite a la persona afrontar adecuadamente los imperativos prácticos de la vida. Las personas que poseen una elevada inteligencia emocional suelen ser socialmente equilibrados, extravertidos, alegres, poco predispuestos a la timidez y a rumiar sus preocupaciones. Demuestran estar dotados de una notable capacidad para comprometerse con las causas y las personas, suelen adoptar responsabilidades, mantienen una visión ética de la vida, son afables y cariñosos en sus relaciones. Su vida emocional es rica y apropiada, se sienten a gusto consigo mismos, con sus semejantes y con el universo social en el que viven, tienen visión positiva de sí mismos, y la vida siempre tiene sentido; hacen amigos rápidamente.

### 1.2. EL NIÑO CREATIVO EN LA PRIMERA ETAPA ESCOLAR

En la edad escolar entra en juego un elemento importante que influye en el desarrollo creativo del sujeto: el grupo de compañeros y el profesor. Estos niños presentan una serie de particularidades:

- Tienen ideas "tontas" o extravagantes, opinión compartida por compañeros y profesores.

- Trabajo caracterizado por producir ideas "despistadas" o poco usuales.

- Realizaciones caracterizadas por el humor y comportamiento travieso, relajado y falta de rigidez.

- Son evasivos y se defienden de las críticas.

Según Barron (1968), la etapa entre los 9 y 10 años, es la etapa crucial, porque integra en sus experiencias creativas el entorno escolar, social y vivencial, empezando a ser consciente de ello, logra a esta edad una independencia teniendo en cuenta a la sociedad y a sí mismo.

Getzels y Jackson (1962) describen al escolar creativo en su obra *Creatividad e Inteligencia*:

- Sensible a los problemas, siendo consciente de ello y además intenta resolverlos.

- Aporta ideas inusuales y efectivas.

- Flexible en sus procedimientos en referencia a la solución de problemas, no presenta pensamientos cerrados, sino que acepta puntos de vista distintos hasta que encuentra su propia solución.

- Aporta un gran número y variedad de asociaciones.

- Gran entusiasmo e interés por proyectos y actividades.

- Concentración y constancia en la tarea que realiza.

- Preferencia por las tareas individuales sobre las grupales.

- Habilidad para convertir en atractivo y artístico lo desagradable.

- No sobresale en su rendimiento académico, debido a la falta de reconocimiento por parte de sus maestros de sus cualidades, y por la presión del sistema rígido de las materias escolares.

Weiberg (1987) manifestó las siguientes cualidades:

- Tendencia a dar respuestas no convencionales.

- Tendencia a captar percepciones irreales.

- Tendencia a un tratamiento fantástico e imaginativo de las tareas.

- Independencia con respecto a las influencias del medio.

- Fuerte imagen de sí mismo.

- Facilidad de retención a corto plazo.

- Humor.

El niño altamente creativo en edad escolar, presenta una elevada falta de integración en el ambiente escolar, porque la escuela no le cubre las necesidades que el sujeto demanda, creando multitud de problemas de comportamiento e inadaptación escolar.

El niño creativo presenta tenacidad, continuidad y disciplina interior, llegando a la realización creativa, originando un resultado final.

## 2. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Vamos a distinguir entre instrumentos que son considerados objetivos y los que son considerados subjetivos.

### 2.1. INSTRUMENTOS CONSIDERADOS OBJETIVOS

Dentro de este tipo de instrumentos entran los que proporcionan información a través de tests, que pueden ser de personalidad, de conducta y de aptitudes creativas. Destacamos los siguientes:

- Test de aptitudes creativas, de Guilford (1967)

- TTCT (The Torrance Test of Creative Thinking), de Torrance (1966)

- Thinking Creatively with Sounds and Words, de Torrance, Khatena y Cunnington (1973)

- Structure of the Intellect Learning Abilities Test, de Meeker, M. (1985)

- Test de Creatividad Escolar, de Fernández Pózar (1968)

- Test de Creatividad, de Martínez Beltrán (1976)

- Test de Creatividad, de Ricardo Marín Ibáñez (1995)

- Test de Abreacción para Evaluar la Creatividad de Saturnino de la Torre (1991)

- Question Generation Test, de Javier Corbalán (2002)

## 2.2. INSTRUMENTOS CONSIDERADOS SUBJETIVOS

Aquí podríamos incluir aquellos instrumentos que se basan en los juicios y percepciones a través de criterios subjetivos para discriminar entre quién es o no creativo.

- Descripciones de rasgos distintivos de personas universalmente reconocidas en su ámbito. Incluyendo características motivacionales, de personalidad o de hábitos de trabajo.

- Juicios de expertos, reconocidos en su ámbito que evalúan las capacidades de otros sujetos que también realizan aportaciones en ese ámbito.

- Juicios de las Personas Familiarizadas con el sujeto evaluado. Este tipo de instrumentos es muy utilizado en el ámbito escolar, puesto que nos proporciona una información muy válida para evaluar al niño en diversos contextos.

- Inventarios biográficos, en los que los mismos individuos dan información acerca de su propia percepción.

## 3. CÓMO DETECTAR AL NIÑO CREATIVO DESDE LAS PRIMERAS EDADES

La evaluación de la Creatividad, el diagnóstico y la identificación de las personas creativas, es una de las preocupaciones más importantes, ya que existen serias dudas acerca de la fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados. No obstante vamos a intentar acercarnos a esa evaluación, partiendo de nuestra concepción teórica acerca de la Creatividad y nuestra visión de la Etapa Infantil.

La Creatividad es una característica o capacidad de las personas que se manifiesta en la intuición; la necesidad de explorar, mejorar, arreglar, desarrollar o cambiar algo..., en pensamientos y sentimientos creativos, con frecuencia combinados con

acciones creativas para verificar las ideas, capacidad multidimensional, etc.

Para Educación Infantil proponemos una evaluación cualitativa a través de la observación, acerca de:

### 3.1. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS OBSERVABLES:

#### 3.1.1. La Personalidad

Identificación de los principales rasgos Intelectuales y de la Personalidad entre los que destacamos: Autoconcepto, Autoestima y ajuste emocional; y consideramos características observables en este campo y en los primeros años.

Otras características de la personalidad son: *persistencia ante la tarea*, motivación intrínseca, sentido del humor, capacidad para asumir las perspectivas de los otros (empatía), perseverancia ante los obstáculos, tolerancia a la ambigüedad, sociable y comunicativo, líder entre los compañeros, demuestra habilidades sociales, muestra sus sentimientos y emociones sin cohibiciones.

#### 3.1.2. Los Procesos

Partimos de la interrogante: ¿Qué habilidades intelectuales ponen en juego los niños/as creativos a estas edades?

• *Fluidez*: Habilidad para producir un número elevado de respuestas en un tiempo determinado.

• *Flexibilidad*: Habilidad para cambiar de un enfoque de pensamiento a otro.

• *Originalidad*: Producción de respuestas infrecuentes, que se salen de los común...

• *Elaboración*: Capacidad de observar y expresar detalles, "mirar donde todos miraron y ver lo que nadie vio"...

• *Sensibilidad*

• *Capacidad de análisis y síntesis*

• *Capacidad de concentración*

• *Capacidad de organización*

### 3.1.3. Los Productos

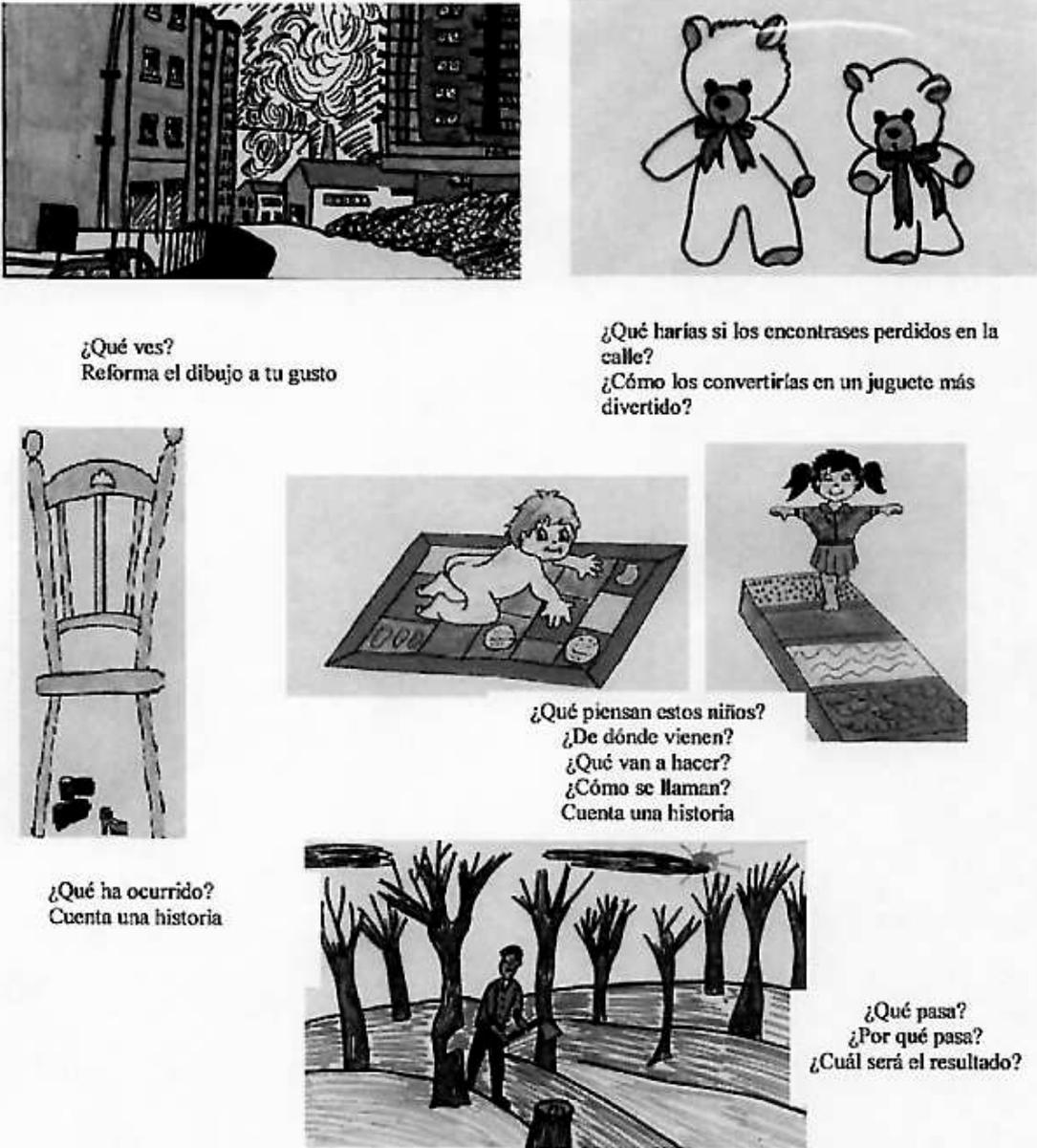
Producción considerada original o novedosa y útil. En los niños pequeños vamos a considerar las producciones que se salen de lo común, viendo (aunque esta última característica es más difícil de observar) la *tendencia a la utilidad*.

Encuentra nuevos usos a cosas cotidianas, hace dibujos complejos, aporta diferentes soluciones a problemas, usa diferentes medios para

resolver los problemas, muestra originalidad en los productos que realiza, presenta las ideas con claridad y multitud de detalles.

Para observar los indicadores anteriores es importante elaborar materiales motivadores y utilizar muy bien *varias de las técnicas* para el desarrollo de la Creatividad en estas edades. Citamos como importantes: El Torbellino de ideas y el Arte de preguntar.

Observemos, a modo de ejemplo, la siguiente lámina:



¿Qué ves?  
Reforma el dibujo a tu gusto

¿Qué harías si los encontrases perdidos en la calle?  
¿Cómo los convertirías en un juguete más divertido?

¿Qué piensan estos niños?  
¿De dónde vienen?  
¿Qué van a hacer?  
¿Cómo se llaman?  
Cuenta una historia

¿Qué ha ocurrido?  
Cuenta una historia

¿Qué pasa?  
¿Por qué pasa?  
¿Cuál será el resultado?

Cuenta una historia en la que se relacionen los diferentes personajes de la lámina.

### 3.2. Juicios subjetivos:

Es importante en la citada evaluación contar con las opiniones de las personas del entorno que rodean a los niños/as: padres, profesores, compañeros, trabajadores de los centros, etc.

Las historias de vida contadas por los propios niños o sus familiares desempeñan un papel fundamental.

## 4. CONCLUSIONES

El problema de la evaluación de la Creatividad es un tema bastante controvertido. Hemos de partir del hecho de que la evaluación de la Creatividad se engarza con la concepción de la que partamos a la hora de definirla, los instrumentos de diagnóstico y las teorías que la inspiran.

En la Educación Infantil podemos servirnos de escalas de observación para a partir de ellas poder obtener información acerca del grado de Creatividad que nuestro alumnado infantil posea. Es decir, nos valemos de instrumentos de tipo subjetivo, no descartando la importancia y validez de instrumentos objetivos.

También nos podemos servir del juego como situación a observar para que el niño se exprese libremente y desarrolle su potencial creativo. Winnicott (1982) señala que el juego es la primera actividad creadora del niño, Vigotsky (1982) incluso llega a afirmar que la imaginación nace del juego y que antes del juego no hay imaginación.

Diversos investigadores (Cfr. Garaigordobil, 1986) desde marcos teóricos conceptuales muy distintos, llegan a la misma conclusión: que existe una estrecha dependencia entre el desarrollo de la creatividad y el juego. De ahí que el juego del niño nos permita observar una situación en la que este

pone en marcha unos comportamientos que cumplen todas las características del pensamiento creativo. Así la flexibilidad de pensamiento, la fluidez de ideas, la aptitud para concebir ideas nuevas y ver nuevas relaciones entre las cosas..., se estimulan y potencian en las diversas actividades lúdicas, especialmente en los juegos libres de los niños.

En los instrumentos que seleccionemos van a estar presentes aquellos indicadores que, en nuestra opinión, nos facilitarán la labor de analizar exhaustivamente el nivel de creatividad del individuo.

Como conclusión a las reflexiones realizadas en este artículo podemos decir que los tests *son insuficientes* para evaluar la Creatividad; es necesario recurrir a otros tipos de pruebas que enriquezcan el análisis de las características indicadoras de la Creatividad. Y esto es más acusado aún en el nivel de la Educación Infantil, donde, en nuestra opinión, los agentes implicados en los diferentes contextos en los cuales el niño de cero a seis años se desarrolla son los que, a través de la observación cotidiana, pueden proporcionar una información más fidedigna y completa.

De ahí que en este artículo proponamos la siguiente escala de observación aplicable en el ámbito escolar y familiar, y diferentes actividades que al niño de cero a seis años le motiven e impliquen en el proceso.

Cumplimentaremos esta escala de observación cuando desarrollemos con nuestro alumnado juegos y actividades que fomentan el pensamiento creativo.

Proponemos que los niños observen diferentes láminas como la realizada anteriormente, a la vez que realizamos preguntas sugerentes y abiertas que fomenten el pensamiento divergente.

ESCALA DE OBSERVACIÓN: FAMILIAR Y ESCOLAR					
CARACTERÍSTICAS	Nombre de los alumnos				% Total de la clase
<b>PERSONALIDAD</b>					
Autoconcepto positivo: piensa bien de sí mismo					
Tiene confianza en sí mismo					
Autoestima: se valora y quiere					
Ajuste emocional: controla bien las emociones					
Muestra sus sentimientos y emociones sin cohibiciones					
Es capaz de ponerse en el lugar de otro (empatizar)					
Persistencia ante la tarea					
Motivación intrínseca					
Posee buen sentido del humor					
Perseverancia ante los obstáculos					
Tolera con tranquilidad situaciones ambiguas					
Es emprendedor					
Le aburre la rutina					
Muestra iniciativa					
Inconformista, no le preocupa lo que digan los demás					
Curiosidad					
Le interesan temas que normalmente ocupan a niños de mayor edad					
Es autoexigente, se coloca el listón muy alto					
Es observador					
Es activo, va de una cosa a otra					
Es desinhibido					
Es sociable y comunicativo					
Es líder entre los compañeros					
Demuestra habilidades sociales					
<b>PROCESO</b>					
Fluidez: habilidad para producir un numero elevado de respuestas en un tiempo determinado					
Flexibilidad: habilidad para cambiar de un enfoque de pensamiento a otro					
Originalidad: producción de respuestas infrecuentes, que se salen de lo común					
Aplica conocimientos adquiridos a otras asignaturas					
Encuentra fácilmente conexiones entre ideas que aparentemente no tienen relación					
Elaboración: capacidad de observar y expresar detalles, "mirar donde todos miraron y ver lo que nadie vio"...					
Se interesa por profundizar lo que estudia, desea saber más de todo					
Hace preguntas más allá del simple ¿por qué? y ¿cómo?					
Demuestra capacidad para apartarse del camino que siguen todos					
Muestra sensibilidad al ritmo, belleza, color y situaciones emocionales					
Tiene capacidad para analizar y sintetizar tanto a nivel oral como escrito					
Pensamiento analógico					
Se concentra fácilmente					
Muestra capacidad de organización					
A la hora de pensar muestra independencia de juicio					
Se sorprende por cosas que a los demás les pasa inadvertidas					
Muestra curiosidad e investiga el porqué de las cosas					
Elabora numerosas preguntas inusuales pero interesantes					
Ve problemas donde nadie se los plantea					
<b>PRODUCTO</b>					
Encuentran nuevos usos a cosas cotidianas					
Hace dibujos complejos					
Aporta variadas y diferentes soluciones a los problemas que se plantean					
Usa diferentes medios para resolver los problemas					
Muestra originalidad en los productos que realiza					
Presenta las ideas con claridad					
Expresa ideas con múltiples detalles					
Concluye con originalidad los trabajos					

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRON, F. (1968). *Creativity and personal freedom*. Princeton: Van Nostrand.
- CAJILDE, J. (1983). "Creatividad y Medio Ambiente". En *Revista Innovación Creadora*, nº 16.
- CERDÁ (1984). *Análisis diferencial del rendimiento escolar en EGB según la variable sexo*. Tesis de Licenciatura. Valencia: Universidad de Valencia.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1968). "La expresión creadora en la Escuela Primaria". Madrid: SM.
- GARAIGORDOBIL, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la Creatividad*. Madrid: MEC.
- GARDNER, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GERVILLA CASTILLO, A. (1986). *La Creatividad en el aula*. Málaga: Innovare.
- GERVILLA CASTILLO, A. (1987). *Creatividad Inteligencia y Rendimiento*. Málaga: Universidad de Málaga.
- GERVILLA CASTILLO, A. (1994). *Creatividad Mentira Infantil y Educación: Repercusiones Sociales*. Málaga: Innovare.
- GERVILLA CASTILLO, A. (1992). *Dinamizar y Educar: Metodologías Propuestas por la Reforma*. Madrid: Dyckinson.
- GERVILLA CASTILLO, A. (dir.), PRADO SUÁREZ, R. C. (coord.) (2003). *Creatividad Aplicada*. Madrid: Dyckinson.
- GERVILLA CASTILLO, A. (1980). "La Creatividad y su Evaluación". En *Revista Española de Pedagogía*, nº 149, julio-septiembre, pp. 31-62.
- GETZELS Y CSIKSZENTMIHALYI (1984). "Encontrar problemas y creatividad". En *Revista Estudios de Psicología*.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GUILFORD, J.P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- LOGAN, L.M. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- MARÍN, R. (1995). *La Creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED.
- MACKINNON, D.W. (1974). "Algunos problemas críticos para la futura investigación sobre creatividad". En *Revista Innovación Creadora*, nº 6.
- PRADO SUÁREZ, R.C. (2003). "Modelos, Técnicas y Actividades para el desarrollo de la Creatividad". En Gervilla, A. (dir.). *Creatividad Aplicada*. Madrid: Dyckinson.
- ROGERS, C. (1974). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- TAYLOR, I.A. (1974). "Developing Creativity in Gifted Young adults". En *Rev. Education*, nº 3, pp. 266-268.
- TORRANCE, E.P. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- TORRE, S DE LA (1983). "Temas e interrogantes capitales de la creatividad: clasificación taxonómica para investigar la creatividad con perspectivas educativas". En *Revista Innovación Creadora*, nº 16.
- TORRE, S DE LA (1991). *Evaluación de la Creatividad*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- TORRE, S DE LA (1995). *Creatividad Aplicada: recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- VIGOTSKY (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- WEISBERG, R.W. (1987). *Creatividad. El genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.
- WILLIAMS, L.V. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- WINNICOT (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.



# *Evaluación de la creatividad infantil: validez y fiabilidad del Test de Diagnóstico de la Creatividad para Preescolares*

**Manuela Barcia Moreno**

## *RESUMEN*

*El presente trabajo pone de manifiesto la escasez de pruebas de evaluación de la creatividad infantil, así como algunos de los interrogantes más importantes que tenemos sobre el desarrollo de la creatividad en esa etapa. También analiza una de las pocas pruebas que existen para evaluar la creatividad en la mencionada etapa, encontrando hallazgos inesperados.*

## 1. LAGUNAS EVALUATIVAS EN LA ETAPA INFANTIL

**H**an sido muchos los estudios y trabajos que se han venido realizando en torno a la creatividad desde que Guilford instara a su estudio en 1950, sin embargo aun hay mucho por hacer e interrogantes que contestar. Una de las cuestiones que más tinta ha hecho correr y más horas de trabajo ha acaparado ha sido la evaluación de la creatividad, sirva de muestra este monográfico de la revista *Creatividad y Sociedad*. Aunque no por ello tenemos resueltas todas las cuestiones sobre el tema.

Una de las preguntas pendientes de resolución es *en qué momento de la vida empieza un individuo a crear*. No cabe duda de que la creatividad infantil es una de las etapas creativas más fructíferas e interesantes. Nadie duda de las manifestaciones creativas en la infancia,

luego tal momento debe hallarse en el periodo infantil, es decir entre los cero a seis años, el periodo de la Educación Infantil. Esa etapa se señala como el primero de los seis períodos críticos durante los cuales la creatividad puede cultivarse especialmente (Ripple & Dacey, 1969; Jaoui, H. y Ripple (1980); y Dacey, 1986, 1989), dichos períodos son:

1. Los primeros cinco años de vida
2. Los años iniciales de adolescencia
3. El principio de la adultez (alrededor de los 20)
4. De los 29 a los 31
5. Los principios de los 40
6. De los 65 a los 70

La etapa infantil es a nuestro juicio uno de los periodos claves en la vida del sujeto como observó Piaget, ya que se trata de una época en la que se están formando las habilida-

des y capacidades básicas de la persona, es decir, se están construyendo los cimientos de dichas cualidades, del lenguaje, de la socialización, del pensamiento, etc., y cómo no de la



Manuela Barcia

que es objeto de nuestro trabajo: la creatividad.

Rodríguez Estrada (2001) decía que el hombre comienza a crear cuando tiene capacidad para componer frases; esas son sus primeras manifestaciones creativas, a través del lenguaje. Sin embargo, pensamos que para poder crear se precisa otro requisito al menos, esto es, algún mínimo de bagaje experiencial, como señala Albaigès, J. (2001, p. 15): "Nadie pone en duda que la creatividad sea el acto más excelso de la mente pero, en definitiva, ¿qué es crear? Obtener cosas nuevas de uno mismo, y éstas no pueden salir de la sola fuerza del pensamiento especulativo girando en el vacío. La creación será tanto más rica y fecunda cuantos más elementos esté en condiciones de combinar. Y éstos, por la simple ley numérica, aumentarán con el número de recuerdos guardados en el vasto almacén de la memoria". Aunque, ciertamente, no solo esto, ya que el aprendizaje de la creatividad o cualquier aprendizaje en general precisa ciertas actitudes, habilidades, predisposiciones, expectativas, etc., y no solo una serie de conocimientos previos como señala Coll (1990).

Otro de los interrogantes pendientes es conocer qué hace que dos sujetos de corta edad que acuden por primera vez a la escuela manifiesten cotas muy diferentes de creatividad. Aún teniendo en cuenta sus aptitudes innatas ha habido algo que influyera en tales resultados. Tal interrogante fue objeto de un amplio trabajo que realizamos con una muestra de 493 niños y a la cual esperamos haber aportado luz (Barcia, 2002).

De cualquier forma lo que aquí queremos poner de manifiesto es que la etapa infantil es una de las etapas más importantes. Por ello, se precisan más estudios de la creatividad en esa etapa y, por supuesto, evaluación de la misma. Una de las posibles explicaciones a la escasez de trabajos al respecto pueda ser la complejidad que supone trabajar con niños tan pequeños, tanto por el acceso a los mismos, si no están escolarizados, como a la dificultad de elaborar pruebas de evaluación que no tengan como base la lectoescritura. Todo esto no debería desalentarnos. ¿Desde cuándo los sujetos creativos

se desaniman ante los retos? Más bien supone una incitación a la búsqueda de soluciones.

## 2. UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA CREATIVIDAD INFANTIL: *Test de Diagnóstico de la Creatividad Preescolar* (Ortega, M.)

Una de las pocas pruebas existentes en nuestro país para evaluar la creatividad infantil es el Test de Diagnóstico de la creatividad para preescolares de Miguel Ortega. Para realizar el estudio al que aludíamos en párrafos anteriores precisábamos encontrar un instrumento con el que poder localizar a niños de infantil muy creativos y poco creativos. La labor no fue fácil, puesto que sabíamos que existían varias pruebas que medían la creatividad en niños de primaria, secundaria o en la edad adulta: el test de Creatividad de Wallas (1958), el test de Pensamiento Creativo de Torrance (1966), el test de Evaluación de la Creatividad de Saturnino de la Torre (1991), etc. Sin embargo, desconocíamos la existencia de instrumentos para la edad infantil (aunque el de Torrance incluye algunos ejercicios para preescolar, nos parecía más apropiado localizar una prueba más reciente y específica de la edad que tratábamos de estudiar), no olvidemos que la mayoría de los tests están basados en la lectoescritura y suelen ser de papel y lápiz, con lo cual nos encontrábamos con ese hándicap en esa etapa. Pero indagando encontramos el Test de Diagnóstico de la Creatividad Preescolar de Ortega (1990), objeto de su tesis doctoral titulada "La Orientación de la Creatividad en el Niño Preescolar", dirigida por la profesora M<sup>a</sup> Teresa Martín González de la U.N.E.D. y leída en la facultad de Ciencias de la Educación de esa misma universidad. Este trabajo valoraba la creatividad a través de producciones gráficas de los niños, además de considerar aspectos específicos de los dibujos.

### 2.1. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

La prueba se compone de una serie de

situaciones a las que los niños han de dar una respuesta gráfica. Ortega eligió el dibujo como elemento diagnosticador de la aptitud creadora por diferentes razones, entre ellas:

- Es una actividad creativa a la que el niño se entrega libremente con entusiasmo en sus primeros años de formación.
- Es una actividad natural, espontánea, situada en los orígenes del desarrollo del pensamiento divergente.
- Es una actividad personal de gran valor instructivo y formativo.

En consecuencia, opina que el estudio de las producciones gráficas de los niños debe atender a un análisis del proceso creativo, además de los aspectos específicos de los dibujos. Ello obliga a estar atentos a cómo el niño atiende al objetivo de la invención, entendida ésta como descubrimiento de las ideas a partir de la observación directa, ya que la creación propiamente dicha se sitúa entre el campo de lo real y el campo de lo imaginativo.

De la *ficha técnica* del instrumento podemos extraer la siguiente descripción:

- Administración: Individual o colectiva
- Duración: Aproximadamente dos horas
- Aplicación: Segundo año preescolar (5 años)
- Puntuación: Número de aciertos
- Significación: Evaluación de los indicadores básicos de creatividad a través de la Expresión Gráfica: FLUIDEZ, FLEXIBILIDAD y ORIGINALIDAD.

- Fiabilidad:  $r_{xx} = 0.94$  (correlación del test consigo mismo mediante la fórmula 21 de Kuder-Richardson)

- Validez:  $r = 0.73$  (correlación del test con un criterio externo: juicio de los profesores sobre la creatividad de los alumnos)

El autor del test utilizó una muestra de 1.468 alumnos, o sea, la totalidad de la población de Educación Infantil (5 años) de los centros públicos de Cuenca capital, ya que en los años en que se pasó la prueba (86/87; 87/88 y 88/89) los centros públicos eran los más numerosos en esa ciudad y los que a su vez tenían mayor volumen de alumnos preescolares.

## 2.2. COMPROBACIÓN DE VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA PRUEBA EN NUESTRO CONTEXTO

*El primer objetivo de nuestro estudio fue: "Describir los niveles de creatividad que presentan los alumnos de Educación infantil matriculados en centros públicos y privados de Sevilla".*

Antes de emprender nuestro trabajo quisimos asegurarnos de que la prueba medía realmente lo que decía medir, por eso realizamos un estudio previo sobre el test, por la necesidad de asegurar que la medición que se haría de la creatividad fuera técnicamente correcta. En consecuencia, nos centramos en analizar la fiabilidad y validez del test, dado que se iba a aplicar a una población diferente, en un contexto que no tenía por qué coincidir con el de la población de Cuenca (zona urbana, de 40.000 habitantes, centros públicos exclusivamente), que sirvió de base para la construcción de la prueba; nos pareció adecuado estudiar si el instrumento conservaba sus características técnicas al ser aplicado en Sevilla.

Los cálculos estadísticos fueron realizados con el programa informático SPSS, muy utilizado en el ámbito de la investigación educativa.

### a) Fiabilidad

La fiabilidad de la prueba, entendida como consistencia interna, fue calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que fue aplicado al conjunto de las once subpruebas integrantes del test. Este coeficiente, previa estandarización de los ítems, ascendió a 0.8003.

### b) Validez

Recurriendo al análisis factorial, realizado aquí mediante el método de extracción de componentes principales, se pretendía comprobar si empíricamente se constataba la estructura propuesta por el autor, según el cual el Test consta de tres dimensiones.

El análisis estadístico realizado nos ha proporcionado la matriz de correlaciones entre todas las subpruebas. Esta matriz es de suma importancia, ya que el análisis factorial se basa en las correlaciones entre las variables o subpruebas, las cuales han de ser altas para que sea posible ese tipo de análisis estadístico. Si las

relaciones entre los ítems son pequeñas, es poco probable que se encuentren factores comunes o dimensiones (García y otros, 2000), en nuestro caso las subpruebas que componen los tres factores de la creatividad que estábamos tratando - flexibilidad, originalidad y fluidez-.

presenta un grado de significación  $p= 0,046$ . Para asegurarnos que la matriz de correlaciones es adecuada para llevar a cabo el análisis factorial, realizamos algunas comprobaciones previas.

*Antes de aplicar el análisis factorial, se comprobó la idoneidad de la matriz de correlaciones*

		Asociación libre	Fantasia	Inventiva	Imaginación	Adición	Forma	Posición	Mejoras	Color	Errores	Exageraciones
Asociación libre	Correlación Pearson	1,000	,395**	,434**	,431**	,298**	,362**	,291**	,381**	,313**	,309**	,389**
	Sig. (bilateral)	,	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	470	384	422	452	451	453	319	453	417	353	281
Fantasia	Correlación Pearson	,395**	1,000	,406**	,399**	,344**	,237**	,331**	,356**	,176**	,250**	,359**
	Sig. (bilateral)	,000	,	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	384	390	357	381	377	379	263	378	349	297	237
Inventiva	Correlación Pearson	,434**	,406**	1,000	,376**	,315**	,242**	,375**	,342**	,227**	,351**	,409**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	422	357	435	420	413	422	290	417	387	348	282
Imaginación	Correlación Pearson	,431**	,399**	,376**	1,000	,343**	,245**	,275**	,341**	,287**	,295**	,408**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	452	381	420	463	442	451	311	449	415	349	279
Adición	Correlación Pearson	,298**	,344**	,315**	,342**	1,000	,266**	,310**	,248**	,224**	,359**	,340**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	451	377	413	442	463	447	327	448	423	356	291
Forma	Correlación Pearson	,362**	,237**	,242**	,245**	,266**	1,000	,309**	,321**	,263**	,342**	,230**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,	,000	,000	,000	,000	,000
	N	453	379	422	451	447	467	323	456	427	362	288
Posición	Correlación Pearson	,291**	,331**	,375**	,275**	,310**	,309**	1,000	,299**	,110**	,372**	,421**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,	,000	,000	,000	,000
	N	319	263	290	311	327	323	329	320	327	297	278
Mejoras	Correlación Pearson	,381**	,356**	,342**	,341**	,248**	,321**	,299**	1,000	,277**	,264**	,294**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,	,000	,000	,000
	N	453	378	417	449	448	456	320	465	425	359	284
Color	Correlación Pearson	,313**	,176**	,227**	,287**	,224**	,263**	,110*	,277**	1,000	,210**	,229**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,	,000	,000
	N	417	349	387	415	423	427	327	425	433	360	291
Errores	Correlación Pearson	,309**	,250**	,351**	,295**	,359**	,342**	,372**	,264**	,210**	1,000	,235**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,	,000
	N	353	297	348	349	356	362	297	359	368	365	287
Exageraciones	Correlación Pearson	,389**	,359**	,409**	,408**	,340**	,230**	,421**	,294**	,229**	,235**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,
	N	281	237	282	279	291	288	278	284	291	287	292

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Tabla 1. Correlaciones

Como puede observarse en la tabla 1 se ha calculado la correlación de cada ítem con el resto de los ítems que constituyen la prueba. Los valores de las mismas se encuentran comprendidos entre el 0,110 y el 0,434, lo que indica que los ítems correlacionan entre sí de forma baja o moderada. Si observamos la tabla 1 podemos comprobar que todos correlacionan entre sí de forma positiva, no se dan valores negativos.

Como puede apreciarse en la matriz de correlaciones, todas ellas resultan significativas a un nivel de significación  $\alpha= 0,01$ . Con la excepción de la correlación entre *color* y *posición* que

*interpruebas. Hemos calculado la medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (ver tabla 2) que se ha situado en 0.896, valor que es calificado en la escala de Kaiser (citado en García y otros, 2000) como "maravilloso". Además el test de esfericidad de Barlett, que somete a contraste la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es igual a la matriz identidad, arroja un valor chi-cuadrado=617,564, que para 55 grados de libertad resulta significativo con un nivel de significación inferior a 0.001. Es decir, con una confianza superior al 99.9 % es posible afirmar que existen correlaciones entre las pruebas de la escala y, por tanto, el conjunto de variables puede ser sometido a la técnica del análisis factorial.*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,896
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	617,564
	gl	55
	Sig.	,000

Tabla 2. Medida de adecuación de muestreo y prueba de Bartlett.

*La comunalidad nos indica la proporción de varianza explicada por los componentes. En el análisis de componentes principales las comunalidades iniciales son iguales a uno, lo que significa que con todos los componentes se explica totalmente la variabilidad en las respuestas de todos los ítems. Junto con las comunalidades iniciales aparecen los valores de la comunalidad cuando el número deseado de componentes ha sido extraído. El valor de la comunalidad ha de estar comprendido entre cero y uno. En la columna "extracción" de la tabla de comunalidades (tabla 3) se recogen los valores que presentan éstas en cada ítem. Con una inspección visual podemos afirmar en general que casi todos los ítems son explicados en alguna medida por los componentes, puesto que no hay valores excesivamente bajos, próximos a cero; los que más se aproximan son las subpruebas color con 0,212 y forma con 0,303.*

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
Asociación libre	1,000	,482
Fantasia	1,000	,411
Inventiva	1,000	,459
Imaginación	1,000	,437
Adición	1,000	,355
Forma	1,000	,303
Posición	1,000	,371
Mejoras	1,000	,371
Color	1,000	,212
Errores	1,000	,340
Exageraciones	1,000	,422

Tabla 3. Comunalidades iniciales en el análisis de componentes principales.

En cuanto a la extracción de componentes hemos de decir que, como el método que utiliza-

mos para extraer los factores es el de componentes principales, el primer componente es el que explica mejor la varianza total y los sucesivos componentes explican progresivamente cantidades menores del total de la varianza.

Al determinar el número de factores que deben ser extraídos, solo tomaremos aquellos a los que corresponden autovalores mayores que la unidad. En la tabla 4, se muestran en primer lugar los autovalores iniciales. Como podemos comprobar, solo hay un componente con autovalor por encima de uno (4,164). En consecuencia, solo será extraído un componente, que explica el 37,854% del total de la varianza. En nuestro caso, la varianza explicada por el primer componente es casi cuatro veces mayor que la explicada por el segundo componente.

Varianza total explicada

Componentes	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,164	37,854	37,854	4,164	37,854	37,854
2	,990	8,997	46,852			
3	,937	8,515	55,366			
4	,788	7,161	62,527			
5	,708	6,436	68,964			
6	,669	6,081	75,045			
7	,642	5,832	80,877			
8	,593	5,387	86,264			
9	,552	5,015	91,279			
10	,494	4,492	95,771			
11	,465	4,229	100,000			

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Tabla 4. Autovalores y varianza total explicada por los componentes.

En la tabla 5 aparece la matriz de componentes, en la que se recogen los pesos factoriales de cada variable con respecto al componente extraído. El peso o carga factorial indica el grado de correlación entre la variable y el factor. Se muestran los pesos mayores de 0,30. Elevando al cuadrado el peso factorial obtenemos la proporción de varianza compartida por la variable y el componente. Así pues, un peso factorial de 0,30 muestra que ambos comparten menos del 10 % (0,302) de la varianza. En nuestro caso el ítem 1, por ejemplo, tiene un peso factorial de 0,694 en el componente único. En consecuencia, dicho ítem y el componente comparten el 48 % de la variabili-

dad de las respuestas del ítem 1. Prácticamente todos están por encima del 0,50, excepto el ítem *color*, cuyo peso factorial es 0,461, lo cual supone el 21 % de la varianza compartida.

Matriz de componentes <sup>a</sup>

	Componente
	1
Asociación libre	,694
Inventiva	,677
Imaginación	,661
Exageraciones	,649
Fantasía	,641
Mejoras	,609
Posición	,609
Adición	,596
Errores	,583
Forma	,550
Color	,461

Método de extracción: Análisis de componentes principales  
a. 1 componentes extraídos

Tabla 5. Matriz de componentes.

Por otra parte podemos observar que los once ítems presentan pesos altos en el único componente extraído, con lo que podríamos decir que todos ellos constituyen un único constructo al que perfectamente se puede denominar creatividad. En consecuencia, todo apunta hacia una estructura unidimensional en contra de la existencia de tres factores o dimensiones afirmada por el autor. No obstante, conviene tener en cuenta que el porcentaje de varianza explicado por el único factor es apenas de un 38 % del total.

### 3. CONCLUSIONES

*La unidimensionalidad del test permite que calculemos la puntuación global en la prueba como suma de las puntuaciones parciales en cada subprueba. Esa puntuación total puede tomarse como nivel de creatividad del sujeto, y será el valor que nos permita seleccionar sujetos con alto y bajo nivel de creatividad.*

De cara al estudio de la creatividad en alumnos de Educación Infantil, tendremos en cuenta la puntuación total en el test y las puntuaciones alcanzadas en cada una de las subpruebas. Convendría prescindir, por tanto, de las puntuaciones que corresponderían a las tres supuestas

dimensiones que propone el autor del test.

Una dificultad que habría que salvar sería poder contar con un instrumento que evalúe la creatividad infantil en cualquier momento de la etapa (evidentemente desde el momento que se estime que el individuo puede crear) y no solo a la edad de cinco años. Esto supone el último año del período infantil (0-6 años) antes de que el niño pase a otra etapa educativa, la de la Educación Primaria, de otras características y connotaciones.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBAIGÈS, J. (2001). *Ayudando a la memoria*. Madrid: Plaza y Janes.
- BARCIA, M. (2002). *La creatividad en la Educación Infantil. Incidencia del contexto familiar*. Tesis doctoral (en prensa). Universidad de Sevilla.
- COLL, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- DACEY, J. (1986). *Fundamentals of creative thinking*. Lexington, M.A.: Lexington Books, D.C. Heath.
- DACEY, J. (1989). "Discriminating characteristics of the families of highly creative adolescents" *Journal for creative behavior*, vol. 23, n° 4, pp. 263-271.
- GARCÍA JIMÉNEZ Y OTROS (2000). Análisis factorial. Madrid: La Muralla, S.M.
- JAOUÍ, H. Y RIPPLE (1980). Claves para la creatividad. México: Diana.
- ORTEGA OLIVARES, M. (1990). La Orientación de la Creatividad en el Niño Preescolar. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- RIPPLE, R Y DACEY, J. (1969). "Relationships of some adolescent characteristics and verbal creativity". *Psychology in the schools*, n° 6, pp. 321-324.
- RODRÍGUEZ ESTRADA (2001). I Congreso Creatividad y sociedad. Barcelona.
- TORRANCE, E.P. (1966). Orientación del talento creativo. Buenos Aires: Troquel.
- TORRE, S. DE LA (1991). Evaluación de la creatividad: TAEC: un instrumento de apoyo a la Reforma. Madrid: Escuela Española



# *Evaluar la creatividad. Un estudio retrospectivo*

**Manuela Romo**

## *RESUMEN*

*En este trabajo se revisan las aproximaciones a la evaluación de la creatividad que, desde los comienzos de su estudio científico hasta el presente, se han hecho desde la psicología; planteando los argumentos de la necesidad de disponer de unos criterios de medida válidos.*

*En la revisión del estado del arte se analizan las críticas vertidas sobre los tests de pensamiento divergente y los instrumentos alternativos que se están desarrollando, basados en el conocimiento que la psicología de la creatividad ha alcanzado sobre los rasgos que la definen y que son susceptibles de una evaluación en escalas cuantitativas. Terminamos argumentando sobre la necesidad, en el ámbito educativo especialmente, de identificar talentos que no siempre son reconocidos por educadores y padres por presentarse, con frecuencia, asociados a bajas puntuaciones en el cociente intelectual o en las notas escolares.*

¿ **Q**ué sucedería si de repente todo el mundo se volviese ciego?

He aquí un test para medir la creatividad: el test de *Consecuencias*. Se trata de pensar en la mayor cantidad de consecuencias posibles para una situación que posiblemente no se dé nunca.

He aquí otro test:

*Usos para un ladrillo.*

Ahora hay que escribir la mayor cantidad de usos posibles y diferentes para un ladrillo.

En otro test hay que poner títulos a una historieta breve y en otro hay que inventarse códigos para cifrar un supuesto mensaje. Otros requieren dibujar, como el de *Producción de Figuras* donde hay que hacer dibujos a partir de estímulos tan sencillos como un segmento de círculo o líneas rectas. La lista es muy prolija. Se trata de tareas relativamente sen-

cillas, a realizar en un breve espacio de tiempo, de naturaleza verbal, haciendo dibujos o manejando símbolos. En concreto, estos ejemplos corresponden a la batería de tests de Guilford.

La evaluación de la creatividad es una cuestión que ha planteado a los psicólogos serios interrogantes de orden formal y epistemológico pues la naturaleza del constructo que se mide requiere alejarse de los parámetros usuales en los tests de aptitudes, donde se trata de dar la respuesta correcta. Pero va contra el espíritu de la creatividad que es, ante todo, innovación que las respuestas más creativas estén dadas, de antemano, en una plantilla de corrección. Guilford encaró este problema con su batería de tests para la medida del pensamiento divergente que son - como estamos viendo- tareas abiertas donde no hay respuestas buenas o malas.

¿Qué es lo que valoramos en estos tests? La cantidad, variedad y novedad de las res-



Manuela Romo

puestas. También en algunos, como el de producción de figuras, el número de detalles que se añaden para mejorar un producto. En términos psicológicos, ello se corresponde con los factores de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Tales son los factores que se evalúan básicamente en los tests de pensamiento divergente, los que tradicionalmente se han utilizado para medir la creatividad desde los años 60.

Pero...¿Qué tienen que ver estas tareas con la creación de la Gioconda, la teoría de la relatividad o la Crítica de la Razón Pura? Ni siquiera, lo que hace José Saramago en su novela "Ensayo sobre la ceguera", se nos antoja parecido al test con el que comenzábamos. Me pregunto qué puntuación obtendría el nobel portugués en ese test o en el de *Producción de figuras*; ¿Cuántos usos para un ladrillo nos hubieran dado Kant, o Einstein?

Lo cierto es que la validez de estas pruebas para diagnosticar el nivel de creatividad de las personas es reducido y su valor de predicción, aún menor. Lo mismo sucede si consideramos la dedicación profesional de cada uno. Si alguien está en el periodismo puede que haya dado títulos sugerentes a las historietas pero ¿se pueden calificar así sus respuestas al test de códigos o de figuras? Mi experiencia con estas pruebas en la tesis doctoral fue que, realmente discriminan por áreas de conocimiento (Romo, 1984). Encontré diferencias significativas en la ejecución de los mismos entre tres muestras de estudiantes de Bellas Artes, Periodismo y Matemáticas de manera que cada grupo destacaba significativamente en los tests figurativos, semánticos y simbólicos respectivamente. Hay que reconocer que si reflejan, de manera contextual, la producción divergente. Pero...

## ¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO DIVERGENTE?

Este término se lo debemos al psicólogo estadounidense Joe P. Guilford, que lo acuña por los años 50. Por tanto, debemos hacer un

poco de historia.

Se le ha atribuido en gran medida a él el interés de la psicología norteamericana y del mundo occidental en el estudio de la creatividad, cuyo origen se fecha en 1950, fecha de publicación de la famosa conferencia - podríamos decir quizás "arenaga"- que el año anterior había pronunciado ante la American Psychological Association al ser nombrado su presidente y cuyo título fue sencillamente *Creatividad*.

Su trabajo, por los años 50 y 60 coincide con ciertas condiciones políticas, sociales y educativas en EEUU que demandan un conocimiento más certero de la creatividad y la necesidad de instrumentos para su medida. Así, un elemento importante fue la rivalidad con la URSS en la carrera espacial, donde, en la década de los 50 y primeros 60, los rusos llevaban la delantera, lo que era percibido como una terrible amenaza. Se ha hablado del terrible efecto psicológico que tuvo el lanzamiento al espacio del primer sputnik soviético en 1957 y, en la psicología americana, fue como un revulsivo para concentrar sus esfuerzos en el diagnóstico de la creatividad. (Cropley, 2001). La necesidad de mentes creativas en la ciencia (físicos, astrónomos, ingenieros) era acuciante para los programas de conquista del espacio.

En cuanto al ámbito académico, se había constatado fehacientemente el fracaso del *cociente intelectual* para predecir la eminencia. El estudio longitudinal de Terman, (Terman, 1925; Terman y Oden, 1959) emprendido décadas atrás con una gran población de niños estaba demostrando que la superdotación en el CI no predice futuros comportamientos excelentes ni aportaciones originales en el campo de la ciencia, el arte o la literatura; ni siquiera sirve para identificar en la escuela a ciertos niños bien dotados para el arte, la música o incluso las materias científicas, niños cuyas habilidades son, a menudo, reconocidas por los maestros pero que resultan penalizados, a menudo, en los tests de CI y en las calificaciones.

Se hacía necesario investigar a fondo la creatividad para poder medirla. En este marco, Guilford emprende un ambicioso proyecto de estudio de la inteligencia humana que llama "modelo del intelecto" donde la creatividad tiene una importancia fundamental.

El modelo, tantas veces reproducido en su versión geométrica del famoso cubo, se articula en tres dimensiones necesarias para explicar el funcionamiento intelectual:



- Operaciones: las diferentes formas en que se procesa la información.
- Contenidos: las diferentes clases de información con que trabaja el intelecto.
- Productos: los diversos resultados a que da lugar el trabajo mental, realizando unas operaciones sobre unos contenidos dados.

Postulando 5 tipos de operaciones distintas que actúan sobre 4 diferentes contenidos y dando lugar a 6 clases de resultados distintos, en total hay 120 factores distintos de la inteligencia humana. ¿Cómo se identifica la creatividad dentro de este modelo?

En las primeras versiones se circunscribe a los 24 factores propios de la operación de producción divergente, a la que Guilford define como la generación de alternativas a partir de una información dada, donde lo

importante es la cantidad, variedad y relevancia de las mismas. Aquí se encuentra el origen de la noción de pensamiento divergente y su medida mediante tareas relativamente simples donde lo importante es dar muchas y muy variadas respuestas.

Con el tiempo, el concepto de pensamiento divergente se irá ampliando. Se entiende que, no solo los factores de producción divergente son relevantes para la creatividad, sino que hay otros factores del intelecto implicados en su definición. (Guilford, 1983)

Así, por ejemplo, entre los factores de la operación de *conocimiento*, es importante para la creatividad el conocimiento de implicaciones que es darse cuenta de los defectos y las deficiencias en las situaciones y las cosas, de la necesidad de cambio. Esta disposición -dice Guilford- ofrece al individuo numerosos problemas para resolver. Las distintas operaciones de conocimiento de implicaciones constituyen el factor que Guilford llamó "sensibilidad a los problemas" (Guilford, 1976).

Este rasgo psicológico tiene una gran base introspectiva entre los creadores de cualquier ámbito de conocimiento pues parece que su trabajo radica más que en resolver, en buscar los problemas, encontrarse con ellos para después -por supuesto- formularlos de manera que tengan sentido y sean resolubles y, finalmente buscar una estrategia y representación mental para su solución. Habilidades que algunos psicólogos cognitivistas han redefinido en términos de funciones metacognitivas (Sternberg, 1988)

Recordemos al respecto, unas elocuentes palabras de Einstein:

“Galileo formuló el problema de la medición de la velocidad de la luz, pero no lo resolvió. La formulación de un problema es frecuentemente más esencial que su solución, que puede ser tan solo un asunto de destreza matemática o experimental. Plantearse nuevas cuestiones, nuevas posibilidades, mirar viejos problemas desde un nuevo ángulo,

requiere una imaginación creadora y marca un avance real en la ciencia".<sup>1</sup>

Así es como se entiende en la psicología cognitiva actual el proceso mental de la creación, recogido en el constructo de solución de problemas "mal definidos". Pero, volviendo a Guilford, cómo evalúa en su batería de tests la sensibilidad a los problemas? Buscándole defectos al teléfono, por ejemplo.

En el test de *Aparatos* o el de *Instituciones Sociales*, se trata de enumerar las deficiencias que encontramos en el teléfono, el frigorífico o el divorcio. Volvemos a lo mismo: ¿qué relación tiene esto con la tarea de buscar un nuevo planteamiento para el problema de la velocidad de la luz, del origen del universo o de crear una trama para una novela?

Otro test de pensamiento creador, del cual se habló mucho por los años 60 fue el RAT o *Test de Asociaciones Remotas* (Remote Associated Test) de Sarnoff A. Mednick, (Mednick y Mednick, 1967) hoy abandonado ante su demostrada falta de validez.

¿Qué palabra se relaciona simultáneamente con estas otras tres?

Carbón / humor / pelo

Agudo / queso / hocico

Durmiente / bestia / negra <sup>2</sup>

Sin embargo el fundamento teórico del test es muy sólido: la habilidad del pensamiento creador para encontrar relaciones insospechadas entre las cosas, para conectar ideas mutuamente remotas (Mednick, 1962). En la definición propuesta por Mednick para este trabajo se concibe como "la formación de elementos asociativos en nuevas combinaciones que cumplen requerimientos específicos o son, de alguna manera, útiles. Cuanto más extraños entre sí sean los elementos a combinar, más creativa será la solución". Argumento de ello son

- La gran cantidad de evidencias introspectivas en los creadores. Por entretener al lector con una de las más ocurrentes, recor-

demos unas palabras de Picasso:

"Qué triste es para un pintor al que le gustan las rubias tener que prescindir del placer de ponerlas en su cuadro porque no van bien con la cesta de frutas. Qué desgracia para un pintor que detesta las manzanas tener que utilizarlas todo el tiempo porque armonizan con el mantel. Yo introduzco en mi cuadro todo lo que me gusta. Mala suerte para las cosas, no tienen más que arreglarse entre ellas".<sup>3</sup>

- Importancia del pensamiento analógico en las artes así como en la ciencia. Koestler ha sido el autor que más ha enfatizado el papel de las analogías. Acuña el término de "bisociación" para referirse a ello y señala que el papel del descubrimiento en la ciencia está en saber ver una analogía donde nadie antes la había visto. (Koestler, 1964)

¿Cuál es, entonces, el problema del RAT? Sencillamente que se trata de un test de pensamiento convergente, de respuesta única, como ya se ha dicho: va contra la esencia de la creatividad que lo que se vaya a crear esté ya prefijado de antemano. Ello determina que, en la práctica, la prueba se convierta en una medida de comprensión verbal, que correlaciona muy significativamente con los tests de inteligencia. De hecho, alguna de las críticas más aceradas contra el RAT afirma que no mide más allá de la habilidad para hacer crucigramas, como dijo Bennet en su revisión del test para el *Mental Measurement Yearbook* (Buros, 1972).

## LIMITACIONES DE LOS TESTS DE PENSAMIENTO DIVERGENTE

Pero, volviendo a los tests de pensamiento divergente, con lo presentado hasta ahora parece que podemos suscribir las críticas que ultimamente han sufrido y ponen en entredicho su validez. Una serie de autores de muy diversas posiciones teóricas (Vernon, 1989; Cooper, 1991; Wakefield, 1991 o Sternberg, 1985) están de acuerdo en señalar que se

basan en tareas triviales que refuerzan las respuestas raras o bizarras. Y, sobre todo, no han demostrado valor predictivo.<sup>4</sup>

Tanto la batería de Guilford como la de Torrance, que es una extensión de la de Guilford para la medida de la creatividad infantil han sido objeto de numerosas investigaciones, con resultados muy críticos, aunque los Torrance Test of Creative Thinking se siguen utilizando, quizás por la relativa sencillez en su aplicación y corrección que permite incluso obtener una medida global de creatividad (Torrance, 1974).<sup>5</sup>

Tampoco prosperó la batería de Wallach y Kogan, confeccionada para su investigación sobre creatividad e inteligencia donde consiguieron una relativa coherencia entre las medidas de los 10 tests de creatividad utilizados ya que la correlación entre ellos alcanzaba el índice de .40, casi tanto como la de los subtests de inteligencia que fue de .50.

¿Por qué no predicen el futuro comportamiento creativo de la gente? A mi juicio, el problema es muy complejo; tan complejo como la naturaleza de la creatividad humana.

Esta sería la primera limitación: no reflejan la verdadera complejidad del fenómeno creativo. Crear no es cosa sólo de encontrar usos para un ladrillo o plantearse mejoras para un aparato. La creatividad es una dimensión compleja de la conducta que involucra muchas cosas más allá del pensamiento divergente. Involucra una forma de pensar, pero también unos estilos cognitivos, unas estrategias en la aproximación a una amplia variedad de situaciones problema tales como la independencia de campo, unos rasgos de personalidad que le son propios tales como la perseverancia, la apertura a la experiencia, la independencia, la autoconfianza o la fuerza del yo. Pero sobre todo, involucra un fuerte componente motivacional en actividades autotélicas que explican el amor por el trabajo, la devoción que lleva a la gente a una dedicación exhaustiva y mantenida durante largos periodos de tiempo sin descanso, junto con el motivo de

logro que lleva a plantearse ambiciosas metas de excelencia en la dedicación profesional. Y todas estas dimensiones, como es obvio, no se reflejan en los tests de pensamiento divergente.

La otra gran limitación de estos tests es su carácter inespecífico, en general. Como tantas veces hemos señalado los estudiosos del tema, la creatividad no existe en abstracto, tiene una naturaleza contextual. "Crear es un verbo transitivo". Sin embargo, las tareas de los tests de pensamiento divergente no reflejan esos contextos. No miden capacidades específicas de dominio.

Si adoptamos la extensión que hace Gardner al talento creativo de su teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995), por citar la concepción sobre capacidades de dominio más acreditada actualmente, es obvio que ninguno de los tests de pensamiento divergente puede hacer justicia a una medida fehaciente de la creatividad en ninguna de las 7 habilidades de conocimiento: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, interpersonal e intrapersonal.

## ALTERNATIVAS A LOS TESTS DE PENSAMIENTO DIVERGENTE

Si repasamos en la literatura científica las propuestas de los autores que han criticado los tests de pensamiento divergente, nos encontramos con una serie de alternativas que, a mi juicio, pueden agruparse en tres opciones: valorar productos, evaluar procesos y una evaluación de la situación.

Es cierto que la forma más objetiva de predecir el futuro comportamiento creativo de la gente es mirar lo que ha hecho en el pasado. Hay autores muy reconocidos que defienden la pertinencia de este procedimiento. Theresa Amabile (1996) utiliza el método de los jueces para enjuiciar productos con su "técnica de evaluación consensuada" por expertos. Ciertamente este procedimiento resiste todas las críticas a las pruebas del pensamiento

divergente pero...por razones obvias resulta muy compleja, difícil de aplicar y en los niños no puede utilizarse ya que no tratamos con auténticos productos creativos.

Desde el punto de vista de la validez de constructo -requisito exigible en cualquier prueba psicológica comercializada- la ejecución de un test debería poner en juego el proceso que pretende evaluar. En el campo de la creatividad parece el desafío más importante conseguir medir los procesos. Desde el enfoque de la cognición hay acuerdo en que el trabajo creador en cualquier ámbito consiste en encontrar problemas que están vagamente planteados, formularlos y resolverlos mediante unas estrategias propias. (Romo, 1997)

El Remote Associated Test al que me he referido antes, intentaba reflejar una de esas estrategias, la de encontrar asociaciones remotas entre las cosas, propia del pensamiento analógico pero fracasó al plantearse como test de respuesta única.

Operativamente, la aproximación más importante a la evaluación del proceso creador ha sido hecha por Getzels y Csikszentmihalyi que pusieron a prueba su modelo de "Problem finding" en un trabajo experimental con pintores, donde definieron operativamente variables que medían conductas concretas orientadas al descubrimiento y la formulación de un problema. (Getzels y Csikszentmihalyi 1976). Con el trabajo de estos autores que ha sido objeto de replica en numerosas ocasiones tanto en el campo artístico como en otros campos de la producción creativa, se ha abierto una importante vía de investigación para la medida de las diferencias individuales en el proceso de creación que debe cristalizar en la adaptación de las variables definidas por ellos en los distintos dominios de la producción creativa (Dudek y Côté, 1994; Jay y Perkins, 1994). La propuesta de Corbalán con la prueba CREA como una medida cognitiva de la creatividad se enmarca también en el contexto de evaluación de procesos (Corbalán, 2003)

Por último, se habla de una evaluación de la

situación. Es cierto que la creatividad no surge porque sí, en abstracto, por obra del soplo de las musas sino que hay unas condiciones sociales y otras contextuales que le son favorables, léase familia, escuela, lugar de trabajo, compañeros, estado de la disciplina, Csikszentmihalyi es quien mejor ha planteado y respondido esta cuestión con su famosa pregunta ¿dónde está la creatividad? y su famosa respuesta del triángulo con los tres vértices para definir el locus de la creatividad: individuo, campo y ámbito. (Csikszentmihalyi 1988)

Por tanto, la evaluación de todos estos condicionantes sería muy deseable para acercarse a un diagnóstico más exacto de la creatividad individual. Y, desde el punto de vista de la creatividad aplicada, sería de gran valor. Así en el ámbito educativo es importante conocer las condiciones en el aula de forma que no obstaculicen el desarrollo normal de las potencialidades creativas que, de forma natural, el niño tiene en mayor grado que el adulto. Destacar aquí, amén del clásico y pionero trabajo de Torrance, la más reciente obra de Cropley que sugiere concebir "más de un camino" como vía para desarrollar la creatividad en la escuela (Cropley, 1992, 2001). Y, entre nosotros, el modelo formativo ORA (observar, reflexionar, aplicar) de Saturnino de la Torre (Torre, 1997) como un modelo de innovación educativa en la línea de neutralizar esos elementos inhibidores de la creatividad. Lo mismo vale decir para el ámbito laboral; al respecto Amabile ha hecho interesantes trabajos con ingenieros de I+D analizando las condiciones que favorecen y obstaculizan la motivación intrínseca y por tanto la creatividad. (Amabile, 1996)

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Cómo vemos, queda aún mucho camino por recorrer y, en ese camino, hay que ir más allá de los tests de pensamiento divergente.

Ese camino debe guiarse por el respeto a ese principio básico del *carácter contextual de la creatividad* que tan elocuentemente

sintetizó Ricardo Marín <sup>6</sup> con estas palabras: "la heurística de la creatividad se debe enseñar en contextos específicos". De la misma manera que cualquier pretensión de entrenamiento global en creatividad, de acuerdo con este principio, debe tener mal pronóstico, en lo referente a la medida vale decir lo mismo. Los futuros tests de creatividad deben estar contextualizados si queremos que diagnostiquen y tengan valor predictivo.

Pero la cuestión de fondo, que late en este trabajo, es: "¿medir la creatividad?". Mi respuesta es, definitivamente: SI. Se puede y se debe medir la creatividad, tal como planteó Guilford hace medio siglo. Medir, no para clasificar a la gente sino por el profundo sentido que esta evaluación cobra en la educación, principalmente. A mi juicio, por dos razones:

1. Por que se nos pueden escapar niños con un elevado potencial debido a que salen penalizados en el CI o las notas escolares.

2. Para conocer aquellos aspectos que son más deficitarios en los alumnos y favorecer un entrenamiento más específico.

Por supuesto, me estoy ubicando en un marco ideal donde existe un clima creativo favorable pero esta es una condición de partida que se presupone en aquellas instituciones donde se considera que merece la pena disponer para sus miembros de un adecuado diagnóstico de la creatividad.

## NOTAS

1. En Einstein, A. e Infeld, L. The evolution of physics. p. 92.
2. Las respuestas correctas para estos tres ítems en el test de Mednick son: negro, ratón y bella.
3. Entrevista de C. Zervos, a P. Picasso. Editions Cahiers d'Art. París, 1932.
4. Ver, al respecto, los capítulos iniciales del Handbook of creativity de Gloyer, Ronning y Reynolds
5. Aunque no ha sido así en España, donde nunca han llegado a ser utilizados de forma sistemática los tests de pensamiento divergente y, las pocas adaptaciones que hay, se han hecho, en su mayoría, con fines de investigación. (Ver, al respecto, Romo, 1984, 1987 o Garaigardobil, 1998)
6. Palabras de R. Marín en la conferencia de clausura del Congreso Mundial de Creatividad en Madrid, 1993.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMABILE, T. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- BUROS, O.K. (1972). *The seven mental measurement yearbook*. Highland Park. New Jersey.
- CROPLEY, A.J. (1992) *More ways than one: Fostering creativity in the classroom*. New Jersey. Ablex
- CROPLEY, A.J. (2001) *Creativity in education and learning*. Londres. Kogan Page.
- COOPER, E. (1991) A critique of six measures for assessing creativity. *Journal of creative behavior*. (25) 3. Pp.194-204
- CSIKSZENTMIHALYI, M., (1988). Society, culture and person: a systems view of creativity. En Sternberg, R. J.: *The nature of creativity*. Cambridge University Press
- DUDEK, S. Y CÔTE, R. (1994). Problem finding revisited. En Runco, A. 1994. *Problem finding, problem solving and creativity*. N. York. Ablex Publishing Corporation.
- GARDNER, H., (1995). *Mentes creativas*. Barcelona, Paidós.
- GETZELS, J. M. Y CSIKSZENTMIHALYI, M., (1976). *The creative vision. A longitudinal study of problem finding in Art*. New York, J. Willey and Sons.
- GETZELS, J. W. Y JACKSON, P. E., (1962). *Creativity and intelligence*. Nueva York, Willey and sons.
- GLOBER, J.A., RONNING, R.R. Y REYNOLDS, C.R. (Eds.) (1989) *Handbook of Creativity*. N. York. Plenum press.
- GUILFORD, J. P., (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5, 9, pp.444-454. (Trad. cast.: Beaudot, A. (Ed.). *La creatividad*. Madrid, Narcea, 1980
- GUILFORD, J. P., (1976). Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad. En Gowan, C.K., Demos, E y Torrance, (1976). E. P. *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca. Anaya,
- GUILFORD, J. P., (1983). Transformations abilities or functions. *The Journal of Creative Behavior*, 17 (2) pp. 75-83.
- JAY, E.S. Y PERKINS, D. (1990) Problem finding: The search for mechanisms. En Runco, M. A. y Albert, R. (Eds.), *Theories of creativity*. California, Sage Focus.
- KOESTLER, A., (1964). *The act of creation*. Nueva York. MacMillan.
- MACKINNON, D., (1975). IPAR's contribution to

- the conceptualization and study of creativity. En Getzels, J. y Taylor, I. A., (1975). *Perspectives in creativity*. Chicago, Aldine.
- MEDNICK, S. A., (1962). The associative basis of the creative process. En Rothemberg y Hausman (Eds.): *The creativity question*. Durham, Duke University Press, 1976.
- MEDNICK, S. A. Y MEDNICK, M. T., (1967) *Remote Associated Test: Examiner's Manual* (College and Adults Form). Houghton Mifflin, Boston.
- ROE, A., (1952) A psychologist examines 64 eminent scientists. *Scientific American*, 187, pp. 21-25
- ROMO, M., (1984) Estudio diferencial del pensamiento creador en los campos simbólico, semántico y figurativo. *Estudios de Psicología*, 18, pp. 81-99.
- ROMO, M., (1987) 35 años del pensamiento divergente: Teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 27, pp.75-92
- ROMO, M. (1997) *Psicología de la creatividad*. Barcelona. Paidós.
- STERNBERG, R. J., (1988) *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press.
- TERMAN, L.M. (1925) *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford. Stanford University Press.
- TERMAN, L.M. Y ODEN, M. H. (1959) *The gifted child grows up: twenty-five years follow-up of the superior child*. Stanford. Stanford University Press.
- TORRANCE, E.P. (1974) *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, Mass, Personnel Press.
- TORRE, S. DE LA. 1997. *Innovación educativa*. Dykinson. Madrid.
- VERNON, P.E. (1989) The nature-nurture problem in creativity. En Glover, J.A., Ronning, R.R. y Reynolds, C.R. (Eds.) (1989) *Handbook of Creativity*. N. York. Plenum press.
- WAKEFIELD, J.F. (1991) The outlook for creativity tests. *Journal of creative behavior*. (25) 3. Pp. 184-93
- WALLACH, M. A. Y KOGAN, N., (1965) *Modes of thinking in young children: a study of the creativity-intelligence distinction*. Holt, Rinehart y Winston.



# *Entrevista* **Entrevista**

---

# *Entrevista sobre Ricardo Marín*

## *Testimonios vivos de quienes lo conocieron*

**Compilan: Verónica Violant y Saturnino de la Torre**

*La Asociación de la Creatividad quiere rendir un doble homenaje a la persona de Don Ricardo Marín, in Memoriam, y lo hace a través de la "Revista de la Asociación Creatividad y Sociedad" al tiempo que se hace entrega, por primera vez, del Premio a la Creatividad Ricardo Marín en la mano del director de cine J.L. Berlanga. Aprendiendo de su creatividad, hemos querido acercarnos a la figura de Don Ricardo Marín a través de quienes lo conocieron de cerca y compartieron con él viajes, actos académicos, amistad y momentos de vida. Don Ricardo fue una de esas personas que no solo hablaba de creatividad sino que formaba parte de su persona, de su modo de ser, de transmitir, de atraer y dejar huella. Si creatividad es "dejar huella", en términos de S. de la Torre, Don Ricardo dejó honda huella entre nosotros; en quienes lo conocieron a través de su persona; en quienes lo tuvieron como profesor o director; en quienes lo leyeron.*

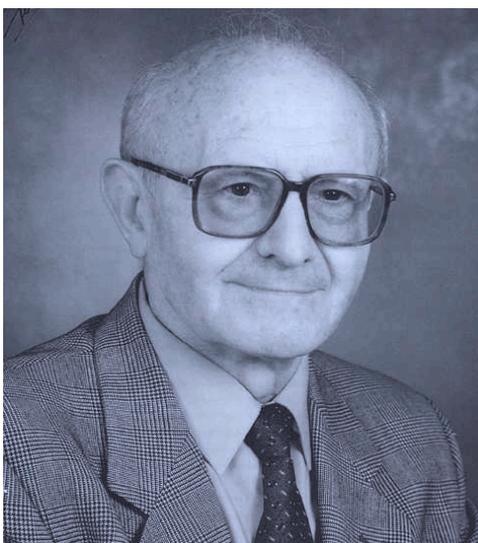
*Don Ricardo es una de esas personas que uno siente como maestro, aunque nunca haya estado en sus clases. Maestro no es el que enseña de forma directa, sino quien influye en la cercanía o en la distancia, con la coherencia entre pensamiento, acción y vida. Maestro deja algo trascendente, imperceptible, valioso, que ayuda a esclarecer el camino. Maestro ilumina un camino dejando a la persona en libertad.*

*Para acercarnos a su figura hemos pedido a algunas personas que lo conocieron de cerca que nos hicieran llegar un recuerdo, un impacto, una huella que dejó en ellos como persona, como pedagogo y profesor universitario, como ser creativo, como maestro, como amigo, como trabajador infatigable.*

*Recogemos algunos de sus pensamientos y comentarios por cuanto serán más directos y emotivos que nuestras palabras. Estamos seguros que quienes lo conocieron reconocerán al hombre creativo; quienes no llegaron a conocerlo personalmente tendrán una imagen de la persona que más hizo por la creatividad en España y Latinoamérica.*

### RICARDO MARÍN COMO PERSONA

*"C*uando decimos de alguien que es persona, estamos exaltando su lado humano, sus valores, su sentido de justicia y equidad, su ponderación, pero sobre todo su capacidad para tocar el ser de los otros a través de su ejemplo. Don Ricardo, por encima de su profesión como docente universitario, siem-



Ricardo Marín

*pre quedará en el corazón de quienes le conocimos como una persona amable, que sabe escuchar y comprender, que enseña a través del consejo y que fue capaz de anteponer las demandas de los demás a sus propias necesidades." (S. de la Torre)*

*"Su ingenio, su gran sentido del humor y sus dotes creativas son algunos de los rasgos que le distinguían, estos rasgos*

iluminaban su estilo de vida. Es un hombre que por su entereza moral puede servir de faro para estos tiempos de turbulencias. De cualquier situación era capaz de sacar experiencias positivas y sus recursos didácticos eran innumerables. Ante una explicación solía recurrir a la anécdota, al chiste e incluso a la ironía simpática, si era necesario. Quien haya tenido la oportunidad de escuchar sus peripecias sobre la fecha de su nacimiento y la burocracia de la Administración habrá disfrutado con su relato: empieza diciendo que no tiene edad ni sabe la edad que tiene, para terminar diciendo que puede elegir su fecha de nacimiento, en función de los hitos de su vida, después de presentar varios gags llenos de fino ingenio." (F. Menchén)

"Siempre le recordaré como ejemplar en sus comportamientos y actitudes. A nada decía que no. Sacaba su libreta, pequeña y usada, escribía y luego cumplía. Para él no había dificultades. Buscaba en todo momento solucionar los problemas con su trabajo, su palabra, su estímulo. Un consejo, una orientación, una ayuda al momento en la medida de sus posibilidades podía esperar de él." (M.L. Sevillano)

"Don Ricardo, como lo llamaban hasta sus más íntimos colaboradores, fue uno de esos caballeros de la Tabla Redonda que, por encargo del Rey Arturo, salieron a buscar el Santo Grial, y habiéndolo hallado se quedaron a custodiarlo hasta que alguna persona de buena voluntad viniese a solicitarlo. Por eso Don Ricardo fue uno de los pocos seres sobre la tierra que descubrió el secreto de la eterna juventud." (A. Rodríguez)

"Hace muchos años tuve la suerte de conocer a Don Ricardo Marín en la ciudad de Rosario, con mucha emoción, pues sabía de él por las lecturas que en ese entonces mis profesores socializaron para formarme como maestra. No se puede explicar fácilmente lo que se siente al tener cerca a aquella persona que educa a través de la palabra, a través del tiempo y la distancia, pero sobre todo no se puede olvidar a quien pro-

voca en el otro un proceso de búsqueda incesante por mejorar creativamente lo que a diario venimos realizando." (L.C. Benedetto- República Argentina)

"Don Ricardo era Una gran persona, por su bondad, su inteligencia, sus sentimientos, sus convicciones, en una palabra, por su humanidad, en el sentido más hondo y pleno del término, desde su vitalidad hasta la dimensión trascendente y religiosa de su personalidad. Y esa gran persona aparecía siempre envuelta en la sencillez de su expresión y en la cercanía intelectual y afectiva a cuantos tratábamos con él. Siempre tenía una palabra de sabiduría y aliento para todo y para todos." (T. Martín)

## RICARDO MARÍN COMO PROFESOR Y PEDAGOGO

"Ser pedagogo no es tanto poseer el conocimiento educativo y reflexionar sobre él cuanto ser capaz de comprender al otro, comprender los problemas de los demás y brindarles su ayuda. El Pedagogo no es el que sabe, sino el que guía. Y eso fue precisamente Don Ricardo, un guía de tesis doctorales, consejero de situaciones personales, orientador en encrucijadas profesionales, guía amigo porque transmitía conocimiento y confianza al mismo tiempo. Fue un pedagogo viajero, reclamado y aclamado en foros locales, nacionales e internacionales. Pedagogo intercultural, supo integrar en su pedagogía, la filosofía de Dewey, el personalismo de Mounier y la sociología de Durkheim. Su vida universitaria era tan rica que la proyectaba en cursos y charlas a nivel escolar, profesional, laboral e interuniversitario." (S. de la Torre)

"Don Ricardo presidió más de treinta tesis sobre creatividad. Al final de la exposición preguntaba al doctorando que definiera con 2 ó 3 palabras qué es la Creatividad, pues pensaba que quien no lo hiciera no tenía las ideas bien claras. Muchos pensaban que la creatividad no puede definirse, pero para

*mostrar que era posible nos dejó la suya: Creatividad es innovación valiosa. Es necesario que las nuevas generaciones emprendan una investigación sobre las aportaciones que Don Ricardo hizo a la Creatividad. Una tesis doctoral sobre su vida y obra sería un estudio fecundo que ayudaría a descubrir nuevas dimensiones." (F. Menchén)*

*"Enamorado de la Educación, sabía de su profesión de profesor universitario. Y sabía distinguir entre lo valioso y lo menos valioso. La claridad de conceptos aparece en sus escritos y era constante en su discurso. Amante de la UNED y de sus posibilidades derramó ciencia y sabiduría en multitud de países y centros. Tesis Doctorales, Encuentros, Congresos. Un profesional entregado y competente." (M.L. Sevillano)*

## RICARDO MARÍN COMO MAESTRO

*"Con muchos de nosotros rompió el molde. Fue maestro de muchos sin llegar a ser estrictamente sus alumnos. Nunca asistí a sus clases y sin embargo me considero un alumno suyo. Aprendía de su palabra, de su visión de la vida, de su sentido del humor, de su forma de transmitir y comunicar los mensajes. Era maestro por la confianza y la autoridad moral para hacer llegar sus ideas sin imponerlas. El maestro termina por crear escuela, grupo, seguidores, sin pretenderlo ni buscarlo. En este caso es la escuela invisible de quienes lo tenemos como referente de un modo de ser, de enseñar, de vivir." (S. de la Torre)*

*"Siete meses antes de su fallecimiento, Don Ricardo Marín participó en la presentación de mi libro "Descubrir la Creatividad. Desaprender para volver a aprender". Su disertación duró 40 minutos, fue una conferencia muy emotiva y brillante ¡Qué Maestría! Sobresalió su lucidez, capacidad de comunicación y sentido del humor. Él supo crear escuela. Él fue un sembrador nato. ¡Ojalá nosotros sepamos transmitir el*

*entusiasmo y el rigor que ponía en sus argumentaciones!" (F. Menchén)*

*"En él el título de maestro encontró su plenitud. Su fluidez verbal, unida a su forma clara, reflexionada, fundamentada, amena de exponer y proponer le convirtieron en un contertulio buscado y del que siempre y en cualquier circunstancia se podía aprender saberes y comportamientos de importancia." (M.L. Sevillano)*

*"Se trató de un sabio anciano que seguía aferrado a la palabra como instrumento para la recreación y reelaboración permanente de la realidad, en claves de futuro. Este maestro de maestros, este agricultor de la tierra de la reflexión labrador de la palabra creativa, hijo de campesinos valencianos, quien con su azada pedagógica abrió surcos donde germinaba la hermosa y preciosa semilla de la creatividad." (A. Rodríguez)*

*"El maestro..., que está siempre aprendiendo, con las antenas puestas en lo que representa avance, innovación y mejora en un mundo en cambio permanente: educación por ondas hertzianas, por TV o internet; ...que no renuncia nunca a los principios y esencias y siempre conecta con ellos: coherencia aplicada e integradora de ocio y trabajo, de libertad y (auto)disciplina, de ser uno mismo (identidad) en cooperación (ser otros/sociabilidad), de la intuición estética y la racionalidad dialéctica, unos principios de la vida y la educación moderna; ...que impulsa, consciente y consistente, el movimiento pedagógico de la creatividad, orientando investigaciones y tesis, alentando revistas de Innovación Creadora, participando con ilusión en experiencias de formación, dejando el protagonismo y el testigo con generosidad a quienes le hemos querido como maestro y amigo; ...que, sin parar, hasta el último instante, teclea sus pensamientos de paz y pedagogía renovadora en libros profundos y comprensibles y los expande en clases y conferencias ágiles y divertidas." (D. de Prado).*

*"Su condición de maestro le acompañó*

toda su vida adulta. Señalaré dos cualidades maravillosas y profundas con las que ejercía su magisterio: su capacidad de gozo y su generosidad. Gozaba ayudando a crecer a sus alumnos y a los profesores cercanos a él. Ponía a disposición de cuantos le requirieran todos los frutos de su tarea universitaria, docente e investigadora." (T. Martín)

## RICARDO MARÍN CREATIVO

"Para R. Marín la creatividad es innovación valiosa. Novedad con valor, con valor personal y social. Es impulsor y pionero de la creatividad en España y Latinoamérica. Sus publicaciones sobre creatividad marcan un hito, al igual que sus cursos, conferencias y congresos. La creatividad fue su norte en tanto que estudio y formación, pero sobre todo fue una persona creativa de pensamiento, sentimiento y acción. El humor era su manifestación más frecuente, pero no lo era menos en sus planteamientos y sobre todo en la forma empática de comunicarse." (S. de la Torre).

"En el año 1982, en el marco del II Simposium Internacional de Creatividad celebrado en Valencia, tuve la fortuna de escuchar por primera vez y conocer a Don Ricardo Marín, quien con el tiempo llegaría a ser mi ídolo y mi mentor. Estudiando su trayectoria se puede colegir que fue un auténtico líder creativo, tenía seguidores no sólo en España sino fuera de nuestras fronteras. Hay un texto breve, muy significativo, de Justo Nieto (1998), Rector de la Politécnica, que con motivo del homenaje que se le hace en Valencia escribe: "... en tiempos de sombras dedica su vida al progreso..." Si en la actualidad podemos asistir a un despliegue de la creatividad hay que agradecerse a este hombre que fue capaz de superar las etapas más duras para estimular la creatividad; en aquella época ser creativo era propio de la gente chiflada, según comentó él en varias ocasiones." (F. Menchén)

"Esta dimensión la aprendí de él y no solo

por los congresos que organizó, sino porque buscaba siempre solucionar cuestiones difíciles con imaginación nueva. Ponía la creatividad al servicio de la obra bien hecha, de la innovación formativa. Es curioso como a su edad fue de los primeros en usar las tecnologías y escribir sobre ellas." (M.L. Sevillano)

"El Creador..., intuitivo, que cala en las esencias a través de la simple y directa percepción sensitiva de las apariencias de los fenómenos sensibles. Difícil para la mente de un filósofo que no encarceló al poeta, al profeta ni al visionario; ...productivo y flexible, fluido conversador divertido, como los creadores genuinos en la generación incansable de ideas y productos, conectando y picoteando, a fondo, multidisciplinar y coherentemente en otros campos, en numerosos artículos (200), libros (44), tesis (50), conferencias y encuentros; ...original, para ser único y mostrarse tal como es, tener su sello y marca diferencial, apartándose de los moldes rígidos del academicismo pedagógico estándar, teoricista y estéril, que sigue caminos gastados de robotización rutinaria y aburrida por esperada e inútil. y lo hizo con tal sabiduría y tacto humano que, cosa rara, resultó un vanguardista y un integrado, no un loco, extravagante y estrafalario, bienquerido por tirios y troyanos; ...integral, asumió valores e ideales del humanismo del renacimiento y de la psicología personalista de Rogers y Maslow, la tercera vía transpersonal para el desarrollo total del yo, allende la conducta estimulada o condicionada que aliena al ser humano y lo reduce a instrumento -Psicología Conductista- más allá del mero conocimiento en sus múltiples manifestaciones que reduce al ser humano a memoria e inteligencia procesadora de información -Psicología Cognitivista-." (D. de Prado)

## RICARDO MARÍN COMO AMIGO

"Don Ricardo transmitía al tiempo conocimiento y sentimiento. Era un ejemplo del "sentipensar". La amistad nace de la mutua

confianza y él la prodigaba generosamente. Allí donde llegaba tenía alguien que lo acogía porque él raramente se negaba a facilitar la ayuda que le pedían, ya sea en forma de gestión, de asesoramiento institucional, de charla, de dirección de tesis o de consejo personal. Pero en todos los casos el principal reclamo fue su humanismo y su cercanía." (S. de la Torre)

"La amistad para Don Ricardo era un valor sagrado y universal, y lo demostraba con hechos gestados en el corazón. Gozaba de auténticos amigos en todas partes. Recuerdo que con motivo de mi visita a la Universidad de Georgia, él me entregó una carta de presentación para el Dr. Torrance; este escrito me abrió todas las puertas. Pude comprobar la gran admiración que sentía el profesor norteamericano hacia la personalidad de Don Ricardo". (F. Menchén)

"Con motivo del Congreso Nacional de Pedagogía (2000), se realizó en Madrid una mesa redonda en homenaje a Don Ricardo, excelentemente coordinada por el Dr. de la Torre, en la que tuve el honor de participar y vivir una de las lecciones más emotivas a cargo de la gran cantidad de amigos que abarrotaban la sala. Profesores de distintas Universidades de España e Iberoamérica no cesaron de relatar sus grandes cualidades humanas, sociales y profesionales. Fue una persona que dejó huellas en todas sus facetas de la vida, porque ponía pasión por hacer bien cualquier tarea. Recojo una cita de antología, atribuida a Don Ricardo, puesta en boca de un profesor argentino: Me gustaré y sobregustaré en aquellos que tengo que servir." (F. Menchén)

"Me siento honrada y agradecida de haberle tenido por amigo y haber sido considerada por él como tal. Pienso que su estima de la amistad era grande y desde ahí su compromiso con los amigos, especialmente en el campo del consejo y la orientación, permanente y fiel. Sufría en silencio, por cuanto no le gustaba realizar valoraciones negativas de nadie, por las deslealtades". (M.L. Sevillano)

"El amigo..., que está cerca de ti, disponi-

ble para todo, aunque esté lejos y pasen años sin verte: cala hondo en tu interior; ...que comprende y perdona tus deslices y debilidades y te anima en el camino de mejorar lo posible y lo imposible: puedes añadir esto, quitar lo otro. ¡Todo facilidades! ...que anima con sus palabras y alternativas y más con su empedernida esperanza entusiasta: no existe en su vocabulario ni el no ni el imposible; ...que nunca pone una mala cara, ni repara en un sacrificio, ni pregunta por la cotización de bolsa: nunca pidió nada por sus colaboraciones gentiles, siempre fue omni modo disponibilidad para todos." (D. de Prado)

"Su capacidad de hacer amigos era proverbial. ¿Dónde? En cualquier país e institución. Los Congresos o Reuniones de los Organismos Internacionales en los que él solía participar, eran ocasiones privilegiadas para establecer contactos, iniciar relaciones personales y profesionales interesantes y para agrandar su fichero de responsabilidades amigas con las que, posteriormente, seguía manteniendo correspondencia y cruce de invitaciones recíprocas a participar en acontecimientos científicos importantes. Quienes estuvimos cerca de Don Ricardo recordamos el movimiento del gran fichero, siempre creciente, cuando se trataba de organizar un congreso o seminario. La amistad exige apertura y reciprocidad entre las personas y en Don Ricardo ambos rasgos fueron constitutivos de su personalidad; hasta en su semblante se traslucían." (T. Martín)

## RICARDO MARÍN COMO TRABAJADOR INFATIGABLE

"Don Ricardo no conocía el descanso. Cuando no viajaba escribía y cuando viajaba también escribía. En ocasiones pasaba de un país a otro, sin apenas descanso, daba su conferencia después de 24 horas sin dormir y encandilaba al auditorio con su gracia personal y su humor. En una de estas ocasiones en las que venía viajando por tres

países sin apenas descansar, tras dar la conferencia y atender a los medios de comunicación, al sugerirle que descansara antes de salir nuevamente de viaje comenta: prefiero estar con vosotros el tiempo que esté aquí; para descansar ya tendré ocasión cuando parta." (S. de la Torre).

"La muerte le encontró trabajando y además en situación de enfermedad. Su palabra era: como el trabajo me gusta poco, hagámoslo cuanto antes, y lo hacía pronto y bien para empezar otro nuevo y además de forma desinteresada. En sus manos tenía cuando dejó de vivir la Tesis de una profesora de Belém do Pará de la que él no era el Director. Pasó por esta tierra siendo un trabajador entregado en cuerpo y alma, quitándose horas de descanso, reposo y ocio". (M.L. Sevillano).

"Don Ricardo dormía poco y trabajaba mucho. Así lo atestigua su esposa, D<sup>a</sup> Josefina Viadel, por lo que a las noches se refiere y así lo comprobábamos todos por la gran cantidad de trabajo que se levaba diariamente a casa. El amanecer lo saludaba con varias horas de trabajo ya realizado... Fue fecundo en su actividad académica y también en el compromiso de mejorar nuestro mundo a través de la educación, con la dirección o participación en programas para diversos países en vías de desarrollo. Le recordamos en multitud de viajes internacionales, aprovechando el término de los largos vuelos para mejorar su inglés mediante la escucha de cintas magnetofónicas, después dormitaba algo en el avión y apenas aterrizaba ya estaba preparado para

comenzar su nuevo trabajo." ( T. Martín)

\*\*\*

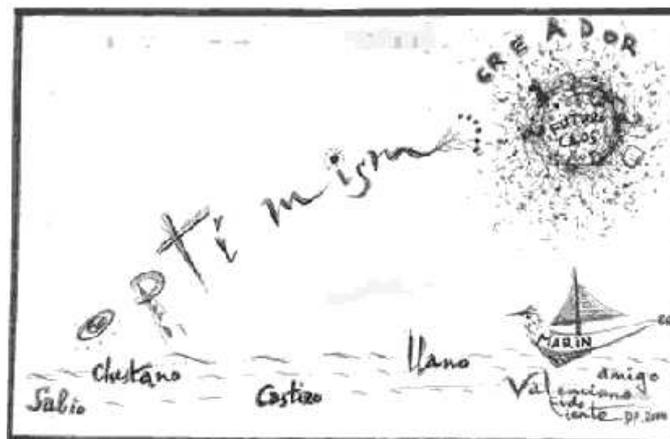
Con estas palabras deseamos rendir homenaje a Don Ricardo Marín, querido y recordado por todos, por quienes le conocieron a través de su persona o a través de sus libros. Recuerdo y estima que desde la creación del Premio Ricardo Marín, queremos transmitir a las generaciones venideras.

Somos proclives a la alabanza de las personas que desaparecieron. Sin embargo en este caso la huella creativa que nos dejó justifican este reconocimiento. Los testimonios recogidos son una pequeña muestra de lo que nos dejó como persona, pues al partir, uno se lleva lo que da y deja cuanto tuvo. A través de estos recuerdos y testimonios sigue estando entre nosotros con su ejemplo. Esa es su lección. Esa es la enseñanza que nos lega. El ser, el ser persona, el ser creativo nos hace perdurar en el tiempo y vivir a través de las huellas que dejamos.

Nos resistimos a dar por concluido éste escrito, sin antes recordar su persona a través de unas palabras escritas por nuestro maestro, amigo, profesional, pedagogo, trabajador infatigable, creativo...

"Cada uno de nosotros, como parte de la sociedad, debemos construir el futuro de todos. Esto es en el fondo educar: preparar para enfrentarse con el mañana."

(R. Marín, 1980, 7)



*Informaciones*  
**Informaciones**

---

*al lector*  
**al lector**

## **NORMAS PARA COLABORAR EN LA REVISTA *CREATIVIDAD Y SOCIEDAD***

1. Los trabajos tendrán una extensión entre 8 y 10 páginas (máximo 5000 palabras).
2. El trabajo ha de ser original e inédito, formato DIN-A4, escrito a espacio y medio, letra Times New Roman, tamaño 12.
3. El autor remitirá el artículo a la Secretaría de la Revista, en papel (dos copias) y en soporte informático, en formato Word. El Director enviará el artículo a los miembros del comité científico para su valoración por el sistema de "doble ciego" y se notificará el resultado al autor principal. De no reunir las condiciones de rigor, calidad y relevancia para su publicación en la revista podrá darse a conocer a través de la página web de la Asociación.
4. El artículo tendrá en cuenta las siguientes indicaciones
  - a) Título del artículo, en negrita, letra Times New Roman 12 y en minúscula
  - b) Nombre y apellidos de autor o autores, así como la institución en la que trabaja.
  - c) Resumen en español, de 150 palabras, letra Times New Roman, tamaño 12.
  - d) Texto del artículo, acompañado de cuadros, gráficos o tablas al final.
  - e) Referencias bibliográficas siguiendo normas APA.
  - f) Las notas aclaratorias al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con sobreíndices y se incluirán al final del texto bajo el nombre NOTAS.
  - g) Breve reseña del autor o autores de no más de 5 líneas (80 palabras).
  - h) Fotografía actual del autor o grupo de autores en pdf.
  - i) Dirección postal y electrónica del autor principal así como teléfonos de contacto.
  - j) Se entregará también un resumen del currículum de las personas que presentan el artículo, con una extensión máxima de 10 líneas.
5. Las referencias textuales dentro del artículo irán en letra normal y entre comillas, seguidas del apellido del autor, año, página (entre paréntesis). Esa será la forma habitual de citar en el texto.
6. La bibliografía al final del trabajo se presentará por orden alfabético y siguiendo las normas APA. a) Para libros: APELLIDO de autor e inicial de nombre, (año), *título del libro en cursiva*. Ciudad de la publicación: Editorial. b) Para revistas. APELLIDO de autor e inicial de nombre, (año), título del artículo, *título de la revista en cursiva*, número o volumen, páginas que comprende el artículo.
7. Las tablas, gráficos y cuadros deberán ir con su título o epígrafe correspondiente al final y numeradas correlativamente, con indicación del lugar exacto donde se insertarán. La calidad de la ilustración deberá ser nítida para que pueda reproducirse.
8. Las pruebas se remitirán al autor principal para que las corrija y devuelva en un plazo de cinco días al remitente. Las correcciones no podrán significar en ningún caso modificaciones importantes del texto original.
9. El autor recibirá tres ejemplares de la revista en la que se haya publicado el artículo.
10. Las reseñas se ajustarán a la siguiente estructura: APELLIDOS de autor, iniciales (año de publicación), Título del libro. Ciudad. Editorial, número de páginas. Extensión 2pp máximo.
11. El Comité de Redacción se reserva el derecho de aceptar o rechazar los trabajos enviados, así como de solicitar correcciones, aclaraciones o modificaciones a los autores.

## **BASES PARA OTORGAR EL PREMIO A LA CREATIVIDAD "RICARDO MARÍN"**

La Asamblea General de la Asociación para la Creatividad, celebrada el día 13 de septiembre de 2002 en la Gomera (Tenerife), propone a la Junta Directiva iniciar el proceso para otorgar el premio honorífico Ricardo Marín, basándose en los Estatutos, en los que se sugiere (Artículo 4) *el establecimiento y creación de premios sobre proyectos y trabajos creativos* y otorga a la Vicepresidencia la función de *Coordinar los Proyectos de investigación que se subvencionen así como el Premio Honorífico Ricardo Marín* (Artículo 24), por cuanto contribuyen a proyectar la imagen científica, profesional y social de la Asociación.

La denominación del premio "Ricardo Marín" tiene la intención de expresar el reconocimiento de la Asociación y de otras Instituciones a las que estuvo vinculado, a la persona que dedicó buena parte de su vida al estudio y difusión de la creatividad. Con este premio se pretende principalmente honrar la memoria de D. Ricardo Marín, quien concibió la creatividad como innovación valiosa y la convirtió en una forma de vida.

Considerando que la figura de D. Ricardo Marín traspasa el ámbito de cualquier asociación profesional, hemos creído conveniente hacer partícipes de dicha iniciativa a aquellas instituciones a las que estuvo vinculado por razones académicas o profesionales. Es por ello que contamos con el respaldo y colaboración de Instituciones como UNESCO, con la que colaboró durante varios años, La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), a la que estuvo vinculado académica y profesionalmente, la Universidad Politécnica de Valencia a través del ICE que se convirtió en el núcleo de expresión creativa y de encuentros, al Instituto de Innovación y Creatividad de Valencia, en el que dejó su huella creadora, así como otras instituciones de reconocido prestigio que puedan unirse en el futuro.

Con este premio honorífico queremos realzar el papel de la creatividad en la sociedad, galardonando a aquellas personas o instituciones, públicas y privadas, que se han distinguido tanto por sus cualidades creativas cuanto por estimular y promover la creatividad en beneficio de la mejora de las relaciones humanas y sociales.

A fin de llevar a cabo dicho proyecto, se proponen las siguientes bases.

### **1. Propósito del premio**

El premio a la Creatividad "Ricardo Marín" tiene la finalidad de reconocer y distinguir el mérito de aquellas personas o instituciones que han contribuido con su trayectoria, a realzar la creatividad en cualquiera de los ámbitos de la cultura. Personas o instituciones que se han distinguido por investigar, estimular y dar a conocer la creatividad de forma teórica o práctica.

### **2. Ámbito**

El premio tiene carácter internacional y abarca el mundo de la educación y la psicología, las artes, la empresa, la comunicación, la ciencia y la tecnología.

### **3. Candidatos**

Puede ser candidato-a cualquier persona o institución que reúna los requisitos expresados en estas bases.

### **4. Presentación de candidatura**

La candidatura, presentada por al menos cinco miembros de la Asociación para la Creatividad o por los representantes legales de las Instituciones vinculadas al premio a través de estas bases, deberá ir acompañada de la siguiente documentación, con cono-

cimiento previo del candidato.

a) Curriculum vitae del candidato-a.

b) Memoria descriptiva que justifique los méritos que le hacen acreedor al premio.

#### **5. Plazo y lugar de presentación de candidaturas**

La presentación de la propuesta de candidato se realizará con antelación suficiente para que pueda entregarse en el Encuentro o Congreso a realizar durante el año. La documentación a que hace referencia el apdo. 4 se enviará a: Asociación para la Creatividad. Pº Vall d'Hebrón, 171. Edifici Llevant, 2º piso. DOE. 08035 - Barcelona. Y al correo electrónico: vviolant@ub.edu

#### **6. Criterios de adjudicación**

El Jurado tomará en consideración los siguientes criterios:

a) Reconocimiento y prestigio en el ámbito de la creatividad y la cultura.

b) Repercusión o impacto social de su obra o actividad.

c) Posibilidad de proyectar positivamente la imagen de las Instituciones.

#### **7. Jurado**

El Jurado encargado de decidir la candidatura, persona o institución, estará formado por el Presidente de la Asociación para la Creatividad como presidente del Jurado, o en quien delegue, dos miembros de la Junta Directiva de la Asociación, un miembro de cada una de las Instituciones que participan en este reconocimiento y la secretaria de la Asociación para la Creatividad que hará de secretaria del Jurado. La decisión del Jurado será, en cualquier caso, inapelable.

#### **8. Procedimiento para la asignación**

Examinadas las propuestas por la Junta de la Asociación, el Presidente del Jurado convocará a los miembros por la vía más efectiva para que, valoradas las condiciones conforme a criterios, haga la propuesta de adjudicación del Premio a la Creatividad "Ricardo Marín". La secretaria de la Asociación levantará acta y se cuidará de informar al candidato-a así como la fecha en la que se le otorgará el reconocimiento y se le haga entrega del galardón simbólico de la creatividad.

#### **9. Periodicidad**

El Premio honorífico a la Creatividad Ricardo Marín se entregará anualmente, en el marco de los Congresos o Encuentros de Creatividad, salvo circunstancias que lo impidan o aconsejen dejarlo desierto.

#### **10. Galardón honorífico**

Dado que el carácter del galardón es fundamentalmente honorífico y de reconocimiento institucional, se hará entrega del Icono simbólico de la Creatividad, en material noble, y se invitará al galardonado a participar en actos del encuentro. Se le concederá la categoría de Socio de Honor (Art. 28,3 de los Estatutos) y pasará a formar parte del Libro de Honor de la Asociación, haciéndose mención de dicho acto en la Revista Creatividad y Sociedad.

#### **11- Instituciones colaboradoras**

Las Instituciones que inicialmente proponemos para que se unan a la iniciativa de la Asociación, por la que se promueve y reconoce la creatividad en los diferentes ámbitos a través del Premio Ricardo Marín son: UNESCO, UNED, ICE de la Universidad Politécnica de Valencia, Instituto de Innovación y Creatividad de Valencia. Las instituciones que formen parte de este proyecto colaborarán con los medios a su alcance, facilitando materiales y donaciones oportunas.

Aprobado por Junta Directiva, Barcelona 5 de febrero de 2003

## **BASES DEL PLAN DE PROMOCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN CREATIVIDAD**

### **JUSTIFICACIÓN**

La Asociación para la Creatividad tiene, entre sus finalidades, la de *Promover líneas de investigación y programas de formación creativa para profundizar en el proceso creador y favorecer su proyección profesional, institucional y social.* (Art. 2 de los Estatutos). Por otra parte, las líneas directrices de la nueva Junta, se orientan a implicar a los socios y promover la investigación sobre la creatividad con la finalidad de lograr un mayor respaldo académico y científico de la creatividad. Un área tiene reconocimiento científico y social en tanto lleva a cabo aportaciones valiosas o contribuye a la resolución de problemas que la sociedad tiene planteados. El escaso reconocimiento de la creatividad en ciertos sectores académicos nos invita a pensar en un plan de promoción de la investigación que conecte con las demandas actuales. Con dicha finalidad se proponen las bases que regularán esta *primera convocatoria de ayudas para proyectos de Investigación sobre creatividad*, dirigida a los socios.

### **OBJETIVOS Y LINEAS PRIORITARIAS**

Estas finalidades se concretan en los siguientes objetivos.

1. Fomentar la creación de nuevos grupos de investigación o consolidación de los ya existentes, por cuanto la actividad investigadora exige cada vez más un trabajo en equipo.
2. Favorecer nuevas líneas de investigación de carácter interdisciplinar, en las que se hagan planteamientos que integren disciplinas diferentes.
3. Vincular la creatividad a las demandas y problemas sociales actuales, de modo que los resultados representen aportaciones de interés y utilidad social o comunitaria.
4. Promover la investigación en las diferentes áreas o secciones.
6. Proporcionar artículos de rigor científico e interés colectivo para ser difundidos a través de la revista *Creatividad y Sociedad*

En tal sentido, se considerarán líneas prioritarias en la actual propuesta:

- a) Temáticas que tomen en consideración la proyección social de la creatividad encontrando en ella alternativas para afrontar la problemática de la emigración, de la convivencia y de la diversidad cultural.
- b) La evaluación de la creatividad como componente que debiera acompañar a cualquier programa de estimulación creativa.
- c) Investigaciones que aborden la creatividad integrando áreas o campos diferentes como Comunicación y publicidad, Organización y empresa, Artes, Nuevas tecnologías, Educación y Psicología.

### **CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN**

Los destinatarios de esta convocatoria son los miembros de la Asociación para la Creatividad. Podrán acogerse a ella los grupos cuyo investigador principal sea socio titular y posea una titulación universitaria. Se valorará positivamente el hecho de que algunos de los miembros del equipo de investigación pertenezcan a universidades o instituciones diferentes.

### **DOTACIÓN Y DURACIÓN**

La dotación máxima asignada en esta convocatoria al Plan de Promoción de la Investigación en Creatividad es de 4000 Euros para distribuir entre los proyectos aprobados. Se entregará el 50% a la aprobación y aceptación por parte del solicitante, y el 50% restante una vez entregado y valorado positivamente el informe final.

La duración máxima para su realización y entrega es de dos años, debiéndose presentar un informe o memoria de progreso en diciembre del año de la concesión y antes del 23 de diciembre del año siguiente, el informe final completo y una síntesis en forma de artículo de unas 15pp para poder ser publicado en la revista de la Asociación.

### **FORMALIZACIÓN DE LAS SOLICITUDES**

El plazo de presentación de solicitudes finalizará el día 30 de noviembre de 2003. Las solicitudes se presentarán en la Secretaría de la Asociación dirigidas al Presidente: Pº Vall d'Hebrón, 171, Edifici Llevant, 2º-DOE- 08035 Barcelona. Y al correo electrónico: vviolant@ub.edu

La solicitud irá acompañada de la siguiente documentación:

1. Informe del proyecto donde se contemplen los apartados: Justificación, antecedentes y estado actual de la temática, problemática, objetivos, metodología, instrumentos de recogida de información y análisis, cronograma y plan de trabajo, aplicabilidad y utilidad de los resultados, otros apoyos y recursos disponibles, justificación del presupuesto solicitado, bibliografía básica. Extensión entre 10 y 15 pp.
2. Historial del grupo y currículum vitae completo del Investigador principal y resumido de cada componente del grupo, con la conformidad de los interesados acreditada con su firma.
3. Se presentará el informe por duplicado, excepto el historial y currículum vitae que será un sólo ejemplar.

### **CRITERIOS DE VALORACIÓN Y RESULTADOS**

Llevará a cabo la valoración y selección de los proyectos los miembros de la Junta Permanente, ejerciendo la presidencia de la Comisión el Presidente o Vicepresidente en que delegue, la Secretaria General y el Tesorero. La comisión puede solicitar, en caso de duda, informes de ampliación o asesoría a otros miembros de la Junta o a miembros expertos. Dicha comisión determinará la aceptación o no y la cantidad asignada a cada proyecto, no pudiendo sobrepasar en su conjunto la cantidad establecida en la convocatoria.

Se tendrán en cuenta como criterios de valoración y selección.

1. Adecuación del proyecto a las líneas prioritarias de la convocatoria.
2. Calidad científica de la propuesta y la definición clara de objetivos, planteamiento innovador, metodología, plan de trabajo.
3. Impacto o repercusión que puedan tener los resultados de la investigación.
4. Años de permanencia en la Asociación del investigador principal.

### **COMPROMISO DE LOS BENEFICIARIOS**

El investigador principal o primer firmante, es el responsable del desarrollo del proyecto y la adecuada utilización de los recursos concedidos, por ser un bien común de la Asociación. Para ello se compromete a:

- a) Administrar los recursos recibidos, remitiendo factura de los gastos realizados (exigencia para el control de Hacienda).
- b) Desarrollar el plan previsto en el proyecto y los plazos señalados.
- c) Remitir a Secretaria un informe de seguimiento en diciembre del año de concesión y un informe final en diciembre del año siguiente a más tardar, que incluya el informe con las conclusiones o resultados obtenidos.

En las publicaciones a que den lugar los proyectos de investigación beneficiados deberá incluirse en lugar destacado que se han realizado con ayuda del "Plan de Promoción de la Investigación de la Asociación para la Creatividad". La Asociación se reserva el derecho de poder publicar el informe presentado.

**BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A LA REVISTA  
CREATIVIDAD Y SOCIEDAD**

Si quieres subscribirte a la Revista *Creatividad y Sociedad* que publica la ASOCIACIÓN PARA LA CREATIVIDAD (ASOCREA) rellena este boletín y envíalo a: Saturnino de la Torre. Pº Vall d'Hebrón 171. Edificio Llevant, 2º piso, DOE- 08035 Barcelona

**Nombre y Apellidos** \_\_\_\_\_

**Domicilio** \_\_\_\_\_ **C.P.** \_\_\_\_\_

**Ciudad** \_\_\_\_\_ **Provincia** \_\_\_\_\_

**País** \_\_\_\_\_ **Teléfono** \_\_\_\_\_

**Correo electrónico** \_\_\_\_\_

**Lugar y fecha** \_\_\_\_\_

**Firma**

PRECIO DE LA SUSCRIPCIÓN EN ESPAÑA: 1 año (dos números), **12 Euros**

PRECIO DE NÚMERO SUELTO: **8 Euros**

**FORMA DE PAGO** (Señala con una cruz)

1. Contra reembolso.....
2. Transferencia bancaria.....

"La Caixa". Sucursal: 1928  
c/ Carretas, 30. 28670 - Villaviciosa de Odón (Madrid)  
**Nº cuenta: 2100 - 1928 - 14 - 0200101321**

Enviar a la dirección arriba indicada fotocopia de justificación de la transferencia realizada, indicando el NOMBRE y APELLIDOS en mayúscula.

# ASOCIACIÓN PARA LA CREATIVIDAD (ASOCREA)

## FICHA DE INSCRIPCIÓN

(Completar a máquina o en mayúsculas y enviar a la dirección indicaba abajo )

Año de Inscripción:

PAIS:

<b>I- DATOS PERSONALES</b>		
APELLIDOS	NOMBRE	Sexo:
1. Nº del DNI:		
2. Título de E. Superior- Especialidad:		
3. Otros estudios realizados:		
4. Intereses y aficiones:		

<b>II- DIRECCIONES</b>		
1. Dirección postal particular (completa):		
2. Dirección postal de trabajo (completa):		
3. Telf particular:	Telf. trabajo:	Fax:
4. Correo electrónico/ E-Mail:		

<b>III- DATOS PROFESIONALES</b>		
1. Actividad profesional principal:		
2. Empresa o Institución:		
3. Experiencia profesional:		

<b>IV- EXPERIENCIA EN CREATIVIDAD</b>		
1. Encuentros en los que has participado		
2. Cursos impartidos:		
3. Temáticas o técnicas que dominas:		
4. Investigaciones realizadas :		
5. Publicaciones/Creaciones/Obras más importantes :		

<b>V- CAMPOS DE INTERÉS EN CREATIVIDAD</b>			
1. Poner una cruz (x) en el ámbito-s de mayor interés:			
Ciencia y tecnología	Educación y cultura	Arte	Comunicación y publicidad
Gestión y empresa	Organizaciones	Vida cotidiana	Otros:
2. Temáticas o acciones que propones para una posible colaboración:			
3. Informaciones preferentes que te interesa recibir de la Asociación			

Nombre del Aval 1

Nombre del Aval 2

Nombre del Solicitante

Lugar y fecha

Enviar a:

**Verónica Violant. Pº Vall d'Hebrón 171. Edificio Llevant, 2º piso, DOE- 08035 Barcelona**

Una vez aceptada por la Junta se ha de pagar la inscripción inicial de 18 \$US (¤) y cuota de 35 \$US (¤) para el año 2003. Transferir, indicando nombre y apellidos y adjuntar justificante de transferencia.

**Caixa de Pensiones (La Caixa), Delegación de Villaviciosa de Odón (Madrid)**

**C/c- 2100-1928- 14- 0200101321**

Domiciliación Bancaria del Solicitante (20 dígitos):

Banco/Caja \_\_\_\_\_ Agencia \_\_\_\_\_ Dígito \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

## ¿QUÉ ES LA ASOCIACIÓN PARA LA CREATIVIDAD Y QUÉ PRETENDE?

La Asociación para la Creatividad (Asocrea) es una agrupación de profesionales que proporciona cobertura jurídica y estratégica a cuantos forman parte de la misma, facilitando de ese modo su estudio, formación, desarrollo e intercambio. Tiene como misión principal la de mejorar la calidad de vida de las personas, el desarrollo de las organizaciones de producción y servicios, y el progreso social mediante el intercambio de ideas, la diversidad como riqueza y la convivencia. La creatividad, en sentido amplio, es una cualidad personal al tiempo que un valor educativo y un bien de futuro para la sociedad.

Son objetivos principales de la Asociación (Asocrea):

- Apoyar aquellas actividades que redunden en beneficio de la creatividad y la mejora social.
- Promover nuevas líneas de investigación y programas de formación creativa.
- Intercambiar informaciones, experiencias y estrategias, apoyando la labor de profesionales, instituciones y organizaciones que operen en el área de la creatividad.
- Buscar puntos de encuentro entre los diferentes ámbitos de expresión, tanto a nivel teórico como práctico.
- Organizar congresos, jornadas, seminarios, conferencias ... con carácter general o sectorial, tanto a nivel nacional como internacional.

## ¿QUÉ CARACTERIZA A ASOCREA?

Dada la peculiaridad de la temática que trasciende el mero conocimiento para insertarse en valores, actitudes de vida, esta Asociación se caracteriza por ser abierta, interdisciplinaria, multisectorial y vitalista.

Está *abierto* a cualquier profesional interesado en estudiar, investigar, aplicar, formar o difundir la creatividad en el ámbito de su interés personal o profesional. Es una sociedad abierta al diálogo y debate desde la teoría a la práctica; abierta a nuevas aportaciones

científicas, tecnológicas y prácticas.

Es *interdisciplinaria* por su contenido y enfoque, favorecida por la diversidad profesional de sus miembros, pero también lo es por la búsqueda de teorías integradoras y ecosistémicas, en las que la Psicología, la Pedagogía, la Sociología, la Antropología, la Neurología, las Ingenierías y las Nuevas Tecnologías tienen algo que decir.

Es *multisectorial* en su funcionamiento, siendo manifestaciones de esta característica los ámbitos temáticos, los grupos de trabajo, el funcionamiento federativo y por delegaciones. Esta diversidad, al igual que la proveniente de culturas y países, es constructiva e integradora.

Es *social* por cuanto el resultado de la investigación y la formación se plasma en la vida cotidiana, trabajo, relaciones tiempo libre. La creatividad es ante todo un modo de ser y hacer al servicio de los demás, flexible y tolerante.

## ¿EN QUÉ ÁMBITOS SE MUEVE?

Dado el amplio campo de expresión y estudio de la creatividad, por el momento se han configurado los siguientes ámbitos y grupos de trabajo a los que pueden vincularse libremente los socios, con el fin de ser más rica su aportación e intercambio.

- *Educación y Psicología*, miembros interesados en el estudio de los procesos creativos así como su estimulación, tanto en entornos escolares como no escolares, tiempo libre, educación familiar, educación social, entornos menos favorecidos, etc.
- *Comunicación y publicidad*, que integra a los miembros interesados en el estudio y desarrollo de la creatividad en el ámbito de la comunicación y sus aplicaciones: periodismo, publicidad, fotografía, relaciones públicas, literatura, medios audiovisuales, entre otros.
- *Artes*, que integra a los miembros interesados en las diferentes expresiones artísti-



ASOCIACIÓN para la CREATIVIDAD

cas, desde las Bellas Artes, a la expresión dramática, espectáculos y cine.

- *Organizaciones y Empresa*, formado por los miembros interesados en la investigación de la creatividad aplicada a la creación, dirección y gestión de organizaciones y aspectos como planificación liderazgo, autoempresa, etc.
- *Ciencia y Tecnología*, integra a los miembros interesados en la creatividad desde un punto de vista científico, neurológico, y a quienes la orientan hacia el ámbito de la ingeniería, arquitectura, diseño, innovación tecnológica, inventos, nuevas tecnologías.

Estos grupos y ámbitos no son cerrados ni definitivos, sino representativos de los diferentes sectores en los que se pone de manifiesto la creatividad de forma permanente.

*“Educar en la creatividad es construir el futuro”.*

*“La supervivencia de la humanidad depende del fomento de la conciencia mundial de la creatividad, la solidaridad y la cooperación”* (Informe Unesco, 1996)

### ¿QUE SERVICIOS OFRECE ASOCREA?

Para conseguir la finalidad y objetivos marcados, la Asociación, a través de los socios y grupos de trabajo, lleva a cabo actividades más generales como Congresos, Jornadas, Conferencias, Seminarios, mesas redondas, ... y otras más particulares como cursos, talleres, informaciones, artículos. Algunos de los servicios que ofrece a los socios son:

- Revista semestral *Creatividad y Sociedad*
- Posibilidad de publicar en la revista de la Asociación *Creatividad y Sociedad*.
- Descuento en la inscripción de actividades organizadas por la Asociación o en las que colabora
- Circulares informativas sobre actividades creativas, creación de materiales, publicaciones, y otras noticias de interés para socios.
- Disponibilidad de información a través de la página web así como correo electrónico

para consultas y sugerencias.

- Buzón de sugerencias en la página web.
- Recepción y difusión de actividades, investigaciones y publicaciones de socios.
- Contacto con otras Asociaciones y redes de Latinoamérica
- Información de encuentros y actos sobre creatividad realizados en países de Latinoamérica
- Información de actividades sobre creatividad realizadas en otros países, principalmente de Latinoamérica.
- Facilitar el intercambio con otros miembros que están trabajando en creatividad, ya sea en el ámbito universitario o en otros ámbitos profesionales o de la vida cotidiana.

### ¿CÓMO HACERSE SOCIO?

Dado que la Asociación para la Creatividad tiene carácter profesional, los solicitantes han de estar en posesión de una titulación de Diplomatura, Licenciatura o equivalente. También pueden solicitarlo quienes trabajan de forma habitual en actividades de creación, artística o técnica y quienes estando en último curso de carrera tiene una trayectoria formativa e investigadora reconocida.

Para formalizar la preinscripción se enviará a la Secretaría de la Asociación la ficha de solicitud por correo electrónico o postal, avalada por dos miembros de la Asociación. Una vez recibida, la Junta decidirá sobre su admisión tan pronto como sea posible. A partir de la aprobación por la Junta, se es socio de

derecho desde el momento en que se abona la inscripción y la cuota del año en curso.

#### **Página web de la Asociación:**

[www.asocrea.com](http://www.asocrea.com)

#### **Información electrónica:**

[vviolant@ub.edu](mailto:vviolant@ub.edu)

#### **Dirección postal:**

Asociación para la Creatividad  
Pº Vall d'Hebrón 171. Edificio Llevant, 2º piso  
DOE- 08035 Barcelona



ASOCIACIÓN para la  
CREATIVIDAD

## MODALIDADES DE COLABORACION DE LA ASOCIACIÓN

La Asociación para la Creatividad (ASOCREA) podrá participar en la realización de Congresos, Jornadas, Seminarios y actividades creativas con las siguientes modalidades.

- 1. Como Entidad Organizadora principal**, en cuyo caso asume la responsabilidad del acto desde su planificación y difusión hasta su realización, haciéndose cargo tanto de los gastos como los beneficios, si los hubiere. Cualquier Congreso, Jornada o Actividad debiera organizarse con la idea de que pueda asumir los gastos que genera.
- 2. Como Entidad Coorganizadora con otra institución o grupo**, formando parte de la organización algún miembro representativo de la Junta directiva, participando en la propuesta inicial, apoyando la iniciativa, contribuyendo con su infraestructura de información, gestión de la inscripción, participando como ponentes algunos de los socios. La aportación de apoyo inicial, caso de que fuera necesario, se determinaría en cada caso por la Junta, en función de los criterios: 1) Número de asistentes previstos; 2) Número de socios participantes; 3) Impacto social de la actividad; 4) Repercusiones en la Asociación; 5) Presupuesto previsto; 6) Solvencia de los organizadores. Los socios tendrán gratuidad o descuento en la cuota de inscripción. En estos casos debe aparecer el logo de la Asociación en todos los escritos junto al de la Institución o Instituciones organizadoras. Se formalizará mediante un escrito firmado por las partes responsables. La Asociación recibirá un % de los beneficios o remanente si lo hubiere, variable en función del evento.
- 3. Como Entidad Colaboradora en Congresos, Simposiums, Congresos o Conferencias**, organizadas por Asociaciones o Instituciones que tengan entre sus objetivos el estudio o desarrollo de la creatividad o la importancia del evento lo aconseje. La colaboración consistirá básicamente en el apoyo logístico, de difusión, de asesoramiento, donación de publicaciones de la Asociación, de participación institucional de algún socio y, excepcionalmente, asumir algún gasto concreto que origine dicha participación. A cambio tendrán inscripción gratuita o reducida aquellos miembros de la asociación que realicen alguna aportación en nombre de la Asociación. Así mismo, aparecerá el logo y nombre de la Asociación para la Creatividad en los espacios o escritos de difusión y carteles del evento, como entidad patrocinadora o colaboradora del Congreso y se facilitará la difusión de la Asociación.
- 4. Como Colaboradora en Encuentros, jornadas, cursos o seminarios** organizados por socios. Con la política de estimular y favorecer este tipo de iniciativas que contribuyen al estudio y difusión de la creatividad, la Asociación apoyará, con los medios a su alcance, toda clase de encuentros creativos. Colaborará con cantidades simbólicas, por el momento entre 100 y 200 Euros, para afrontar los gastos iniciales de organización y difusión (como los trípticos u hojas informativas) debiendo justificarse mediante factura que se entregará al Tesorero de la Asociación. Se hará la solicitud a la Secretaría de la Asociación, debiendo ser aprobada la ayuda por la Junta Permanente. No se otorgarán ayudas para cubrir gastos de personal. La Asociación estará presente con su logo en lugar destacado en todos los escritos de difusión del evento. Se facilitará el conocimiento de la Asociación.

# Colaboradores

---

### **Manuela BARCIA MORENO**

Profesora titular del Departamento de Didáctica y organización Escolar de la Universidad de Sevilla. Realizó su tesis doctoral sobre creatividad: *La creatividad en los alumnos de Educación Infantil. Incidencia del contexto familiar*. Fue profesora de la asignatura Desarrollo de la Creatividad durante nueve años. En la actualidad sigue vinculada con la misma a través de la asignatura Diseño, planificación e innovación curricular. Perteneció al grupo de investigación de Educación Infantil y Formación de Educadores. Es miembro de la Asociación para la creatividad desde su fundación. Sus principales líneas de investigación son Creatividad, Innovación educativa, Educación Infantil, Educación Familiar y Jornada Escolar. Sus escritos versan sobre los temas referidos. Ha participado en diferentes Jornadas, Eventos y Congresos nacionales e internacionales sobre creatividad. E-mail: barcia@us.es

### **Rosa Cervantina PRADO SUÁREZ**

Becaria de la Junta de Andalucía en la Universidad de Málaga desde el año 2000, colabora en el Grupo de Investigación de Educación Infantil y Formación de Educadores desde el año 1992. Tutora de diversas asignaturas de Educación Social y Psicopedagogía en el Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, desde el año 1997. Ha sido profesora-tutora del Curso de Especialización en Educación Infantil desde el año 1997 al 2002. Se halla actualmente realizando la tesis doctoral sobre la Creatividad en niños sobredotados. Ha realizado numerosas aportaciones científicas a Congresos y Jornadas nacionales e internacionales acerca de la Creatividad y la Educación Infantil. Ha publicado capítulos en libros y manuales para Profesores de Educación Infantil y de otros niveles, siempre relacionado con su ámbito de investigación: la Creatividad. Ha sido profesora de Educación Infantil desde el año 1993 al año 2000.

### **F. Javier CORBALÁN BERNÁ**

Profesor titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Universidad de Murcia. Ha impartido docencia en Psicología Diferencial, en Psicología de la Personalidad y en Psicología de las Minusvalías, entre otras. Durante varios años lleva dedicado al curso de doctorado "Psicología del comportamiento creativo", tanto en España como en Argentina. Su estudio del tema de la evaluación de la creatividad le ha llevado a la concesión, junto a Fermín Martínez Zaragoza y al profesor Danilo Donolo, de Córdoba (Argentina), del Premio de Investigación y Desarrollo de TEA Ediciones 2002.

### **Lilian DABDOUB ALVARADO**

Psicóloga educativa egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde hace veinticinco años incursionó en el estudio de la creatividad y actualmente es consultora y facilitadora para procesos de desarrollo de la creatividad en instituciones educativas y en empresas. Es asociada del grupo para Solución Creativa de Búfalo (*Creative Problem Solving Group-Buffalo*) y actualmente colabora con el Dr. Michael Kirton en la validación de su Inventario para evaluar estilos creativos.

### **Ángeles GERVILLA CASTILLO**

Doctora en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga y Directora del Departamento de Comunicación, Métodos de Investigación e Innovación Educativa. Gran parte de sus publicaciones se centran en la Creatividad así como sus intervenciones en Seminarios y Congresos Nacionales e Internacionales. Coordina, junto con otros profesores de Madrid, un programa de Doctorado sobre Creatividad.

### **Agustín de la HERRÁN GASCÓN**

Profesor titular del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Maestro, master en Psicología Escolar y doctor en Didáctica. Ha trabajado como educador y profesor de Secundaria. Ha recibido, entre otros reconocimientos académicos, el 1er Premio Nacional de Licenciatura (1990) (MEC), y los Premios Extraordinarios de Licenciatura (1990) y de Doctorado (1995) (UCM). Autor de libros y artículos sobre la convergencia entre la Didáctica, la Evolución Humana, la Conciencia y la Formación del Profesorado, ha impartido conferencias en congresos y numerosas acciones formativas en todos los niveles educativos, tanto en España como en Latinoamérica.

### **Fermín A. MARTÍNEZ ZARAGOZA**

Profesor Asociado del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Tesis doctoral en creatividad. Dedicado al tema de la evaluación psicológica de la creatividad y al estudio de sus bases psicofisiológicas y temperamentales. Actualmente simultanea su labor profesional como orientador profesional con la investigación en la universidad. Premio I+D TEA Ediciones 2002.

### **Francisco MENCHÉN BELLÓN**

Maestro. Licenciado en Psicología y en Ciencias de la Educación. Actualmente es Inspector de Educación en Madrid. Ha impartido clases desde la Educación Primaria hasta la Universidad. Cuenta con varios Premios Nacionales de Investigación relacionados con la Creatividad (1975, 1976, 1978 y 1980). Ha recibido el Premio Barcelona (1979) de la Sociedad Española de Psicología y Premio del Ministerio de Educación y Ciencia (1990) por la realización de un programa para desarrollar la Creatividad. Ha sido becado en dos ocasiones (1983, 1986) para visitar los Estados Unidos de América. Autor de numeroso libros, siendo sus dos últimas publicaciones: *Descubrir la Creatividad: Desaprender para volver a aprender* (1998) y *El tutor: Dimensión histórica, social y educativa* (1999).

### **Manuela ROMO**

Profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid y experta en Psicología de la Creatividad. Autora del libro *Psicología de la Creatividad* publicado por Paidós, ha centrado su labor investigadora sobre el tema durante más de 20 años, publicando además numerosos trabajos de ensayo e investigación. Ha impartido conferencias y seminarios en numerosos centros de España e Iberoamérica. En el año 2000 organizó en la Universidad Autónoma de Madrid el Primer Encuentro Estatal de Docentes e Investigadores Universitarios sobre Creatividad. Desde su origen, coordina en su universidad el Doctorado Interuniversitario en Creatividad Aplicada. Es miembro de la Junta Directiva de la Asociación para la Creatividad.

### **Saturnino de la TORRE**

Catedrático de Didáctica e Innovación Educativa en la Universidad de Barcelona, ha impartido materias de Innovación Curricular, Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo, Creatividad en el Currículo, entre otras. Coordinador de Programas de Doctorado y actualmente Coordinador del Grupo de Asesoramiento Didáctico (GAD) y del Seminario de Cine Formativo. Promotor de la Red Internacional de Creatividad. Su reseña biográfica aparece en el *Who is Who in Spain* y en *Who is Who in the World* (2000), por sus aportaciones a la creatividad. Actualmente está investigando sobre estrategias didácticas innovadoras, aprender creativamente del medio y evaluación de la creatividad. Cuenta con más de 30 obras, centradas la mayoría en creatividad e innovación creativa.

### **Verónica VIOLANT**

Doctora en Psicología por la Universidad Ramon Llull, en la actualidad es profesora en la Universidad de Barcelona y colabora con la Universidad Ramon Llull, universidad donde ha sido docente durante ocho años impartiendo Psicología y Psicología de la rehabilitación. En la actualidad imparte las asignaturas de Creatividad aplicada a la educación y Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. Ha sido coordinadora del proceso de admisión de alumnos y responsable del área de Psicología. Ha colaborado en cursos de formación continuada en Unión Catalana de Hospitales, Hospital Mutua Terrassa, Hospital Comarcal del Penedés y en Centros de Atención Primaria de Barcelona. Ha cursado la Maestría Internacional en Creatividad Aplicada Total (MICAT) en Santiago de Compostela y crea el Aula de Creatividad Infantil (AIC) en Barcelona, que dirige durante cinco años. Forma parte del grupo GAD y del proyecto EDIFID del Departamento de Didáctica.

