



UNIVERSIDAD DE MURCIA

**DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN
Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO**

**CREATIVIDAD Y ENFERMERÍA: CONTEXTOS
FAVORECEDORES DE LOS CUIDADOS CREATIVOS**

PILAR ALMANSA MARTÍNEZ

MURCIA 2007

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN
Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO

TESIS DOCTORAL:

Creatividad y Enfermería: Contextos favorecedores de los cuidados creativos

DIRIGIDA POR:

Dra. Dña. Olivia López Martínez

PRESENTADA POR:

Pilar Almansa Martínez

Murcia, 2007

A mis hijos, Eladio y Marta.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es el producto de las aportaciones de todos los que a lo largo de mi recorrido vital me han legado una parte de sí mismos y me han enseñado a descubrir algún aspecto sobre mí. En algunos casos, ese aprendizaje pierde nitidez, pero en otros es totalmente diáfano. Aunque resulta imposible citarlos aquí, todos ellos están en mi memoria.

Tras varios años perdida en las inmensas posibilidades de encontrar un tema de investigación, leí en un periódico que un grupo de profesores de la Universidad de Murcia entre los que estaba el Dr. D. Javier Corbalán habían publicado un test para medir la creatividad. Fue un momento de "*insigh*" del que nació la idea que aquí se presenta.

Quiero manifestar mi agradecimiento y admiración a mi directora de tesis, la Dra. Dña. Olivia López Martínez por creer desde el principio en mi proyecto. Su asesoramiento, su apoyo incondicional y su fe en las posibilidades de esta investigación han sido el motor que ha impulsado mi energía en los momentos de desaliento, que no han sido pocos.

A Manolo Llanos por su aportación en el arduo trabajo de la revisión literaria. A mis apoyos estadísticos Matilde Campos, Antonio Maurandi y Antonio Sanz.

Mi agradecimiento a mi padre, que a pesar de una ausencia de 42 años, siempre ha estado presente en mi vida. Su herencia fue el esfuerzo, la ilusión, el deseo de llegar más lejos y el amor incondicional. A mi madre, trabajadora incansable, que nunca entendió mi amor por el estudio. A Pedro, mi hermano, mi red y mi amigo por su bondad y su entrega incondicional a todas mis peticiones. A Joaquín, que desde la distancia ha ejercido de hermano mayor. A mis hijos Eladio y Marta por enseñarme además de los temas universales, la importancia de las pequeñas cosas. A lisi por su paciencia y comprensión.

A las mejores amigas que alguien pueda tener y de las que he aprendido el valor de la amistad y del CUIDADO: Begoña, Concha, Beatriz, M^a José. A Rocío, M^a Dolores y Juan. A mi grupo de amig@s enfermer@s, Miguel Ángel, Pepa, Marga, Antonio, Sali, Charo, Toñi, José Tomás.

A todos los cuidadores profesionales y a todos los alumnos que desinteresadamente han colaborado y han hecho posible esta investigación,

A TODOS, GRACIAS.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

INTRODUCCIÓN	12
--------------	----

CAPÍTULO 1. REFLEXIONANDO SOBRE LA CREATIVIDAD

INTRODUCCIÓN	18
1. CREATIVIDAD Y MULTIDISCIPLINARIEDAD	19
2. CONCEPTO DE CREATIVIDAD	21
3. DEFINIENDO LA CREATIVIDAD	23
3.1. Tipos y grados de creatividad	27
4. CREATIVIDAD Y TRABAJO	29
4.1. La creatividad en las organizaciones	30
4.2. Entornos de organización alternativos	31
5. BLOQUEOS DE LA CREATIVIDAD	32
5.1. ¿Cómo superar los bloqueos de la creatividad?	39
6. ¿SE PUEDE APRENDER Y DESARROLLAR LA CREATIVIDAD?	41
7. CONCLUSIONES	44

CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA DE LA CREATIVIDAD

INTRODUCCIÓN	47
1. INVESTIGACIÓN SOBRE CREATIVIDAD HASTA 1950	48
2. INVESTIGACIÓN SOBRE CREATIVIDAD DESDE 1950	51
3. VARIABLES RELACIONADAS CON EL ESTUDIO DE LA CREATIVIDAD	54
3.1. Estudios sobre creatividad e inteligencia	54
3.2. Estudios sobre creatividad y personalidad	59
3.3. Estudios sobre creatividad y motivación	64
4. CONCLUSIONES	72

CAPÍTULO 3. TEORIAS Y MODELOS SOBRE CREATIVIDAD

INTRODUCCIÓN	75
1. TEORÍAS SOBRE CREATIVIDAD	76
1.1. Teorías implícitas	76
1.2. Teorías explícitas	78
1.2.1. Teorías referidas a la persona	78
1.2.2. Teorías referidas al producto	83
1.2.3. Teorías referidas al proceso	85
1.2.4. Teorías referidas al ambiente	87
2. CORRIENTES DE PENSAMIENTO EN CREATIVIDAD	90
2.1. Corriente Asociacionista	90
2.2. Corriente Gestáltica	91
2.3. Corriente Psicoanalítica	94
2.4. Corriente Humanística	94
2.5. Corriente Diferencialista	95
2.6. Corriente Cognitiva	96
3. MODELOS SOBRE LA CREATIVIDAD	97
3.1. Modelo de Guilford (1950)	98
3.2. Modelo de Torrance (1965)	100
3.3. Modelo de De Bono (1975)	102
3.4. Modelo Geneplore (1992)	103
3.5. Modelo de Amabile (1983)	107
3.6. Modelo de Landau (1987, 1988)	110
3.7. Modelo de Gardner (1993)	113
3.8. Modelo de Sternberg y Lubart (1991)	115
3.9. Modelo de Csikszentmihalyi (1998)	119
4. CONCLUSIONES	123

CAPÍTULO 4. CREATIVIDAD y ENFERMERÍA

INTRODUCCIÓN	125
1. ¿QUÉ ES ENFERMERÍA?	126
2. ENFERMERÍA, LA CIENCIA DEL CUIDADO	128

2.1. El poder de los cuidados enfermeros	130
2.2. Naturaleza de los cuidados enfermeros	131
3. REFLEXIONANDO SOBRE CREATIVIDAD Y ENFERMERÍA	132
4. ENFERMERÍA: LA CREATIVIDAD AHOGADA	134
4.1. Razones históricas de la escasa creatividad enfermera	136
5. ENFERMERÍA, DISCIPLINA PROFESIONAL	145
5.1. El pensamiento enfermero	147
5.2. El proceso enfermero	153
5.3. El diagnóstico enfermero	155
5.4. Taxonomías enfermeras	156
6. EL CONTEXTO CULTURAL: LA MEMÉTICA	157
7. CONCLUSIONES	160

CAPÍTULO 5. EVALUACION DE LA CREATIVIDAD

INTRODUCCIÓN	163
1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS APTITUDES CREATIVAS	164
1.1. Test de J.P. Guilford	166
1.2. Test de P. Torrance	167
1.3. Baterías fundadas en el modelo de Guilford	169
2. EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN ENFERMERÍA	172
2.1. TEST CREA de Corbalán et al. (2003)	172
3. EVALUACIÓN DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO	174
3.1. Teoría del autogobierno mental	176
3.2. Variables en el desarrollo de los estilos	183
4. SATISFACCIÓN LABORAL	185
4.1. Satisfacción laboral y Enfermería	187
4.2. Medida de la satisfacción laboral	188
4.3. Variables relacionadas con la satisfacción laboral	191
5. CONCLUSIONES	193

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6. ESTUDIO EMPÍRICO

1. MUESTRA	200
2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	203
3. PROCEDIMIENTO GENERAL	206
4. PRUEBAS ESTADÍSTICAS	206
5. RESULTADOS	208
6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	229
7. CONCLUSIONES	236
8. PROPUESTA DE FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	239

REFLEXIÓN FINAL	241
-----------------	-----

DECÁLOGO PARA UNOS CUIDADOS CREATIVOS	245
---------------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	247
--------------	-----

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

"La creatividad me permitió sobrevivir. Sólo gracias a ella logré inventar artilugios, convertirme en invisible para no llamar la atención ni ser observada, y así salir con vida de un campo de concentración en Ucrania, donde llegué a cavar tres veces mi propia fosa".

Erika Landau, 1987

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una creciente conciencia social de la creatividad. En mayor o menor medida está presente en la sociedad de nuestro tiempo, constituyendo un aspecto que debe impregnar cualquier actividad humana. Vivimos en la era de la creatividad entendida como un bien social y cultural, como un valor que la sociedad debe estimar, fomentar y difundir porque de ella va a depender nuestro futuro. Para Torre (2001), formar en creatividad es invertir en bienes de desarrollo personal, institucional y social. Es el mayor bien de las sociedades con futuro. Sin creatividad no hay iniciativa, ni progreso, ni mejora social. Quien no avanza, retrocede.

La creatividad puede adoptar diferentes formas y niveles. Se admite que Leonardo da Vinci, Beethoven, Einstein o Mozart son los grandes genios que encarnan el paradigma de la creatividad. Sin embargo, existen personas en todos los ámbitos del conocimiento, en todas las disciplinas, en todas las formas de actividad humana, que han sido creativas e innovadoras. Si bien es verdad que no todos los individuos tienen la misma capacidad creadora, sí es cierto que todos tenemos algunas capacidades que no han sido cultivadas o que no han podido expresarse lo suficiente como para llegar a realizar mayores aportaciones en el ámbito profesional. Podemos hablar, por tanto, de diferentes tipos de creatividad.

Las ideas o productos que merecen el calificativo de “creativos” surgen de la sinergia de muchas fuentes, y no sólo de la mente de una persona. Las mejoras de la sociedad llegan a nosotros gracias a las aportaciones creativas realizadas en el pasado, a la acumulación de los actos creadores que les precedieron. Cada contribución creativa tiene un efecto sobre lo que ya existe. La persona creativa utiliza las ideas de todas y cada una de las aportaciones anteriores para construir su creación. Lo fundamental es que cada persona puede desarrollar sus capacidades creativas hasta el punto de crear su propia manera de ser **única** y novedosa para lo cual debe antes

descubrir esas capacidades, estimularlas, cultivarlas y desarrollarlas al máximo de sus posibilidades.

El presente trabajo pretende dar respuesta a diversas cuestiones poco estudiadas hasta ahora: ¿En qué medida son creativas las enfermeras?, ¿La creatividad enfermera influye en su nivel de satisfacción laboral?, ¿Poseen las enfermeras creativas un perfil de estilo intelectual determinado?, ¿Hay diferencias de género entre los cuidadores en relación con la creatividad y los estilos de pensamiento?, ¿El nivel de conocimientos y la experiencia laboral son factores determinantes para la creatividad?, ¿La actividad artística favorece el pensamiento creativo?, ¿Pueden las enfermeras desarrollar mayores niveles de creatividad?, ¿Qué entornos de trabajo inhiben o favorecen la expresión de los cuidados creativos?

A lo largo de los diferentes capítulos en los que se estructura nuestro trabajo tratamos de responder a los interrogantes planteados partiendo, tanto de los estudios realizados por los investigadores de la creatividad, como de las aportaciones teóricas realizadas en los últimos años desde la disciplina enfermera.

Por todo lo expuesto, hemos estructurado el presente trabajo en dos partes, desarrolladas a lo largo de seis capítulos con el fin de llegar a los objetivos planteados. La primera parte recoge la fundamentación teórica, repartida en cinco capítulos. La segunda parte está conformada por un único capítulo que recoge el trabajo empírico realizado.

El capítulo uno trata de reflexionar sobre la complejidad del concepto creatividad, su carácter multidisciplinar y las dificultades para conseguir un consenso sobre su definición. Numerosas investigaciones han llegado a diferentes conclusiones sobre si la creatividad es una cualidad que se tiene o no se tiene, o por el contrario es posible que se de en diferentes grados. Entre los autores que apoyan esta última propuesta estarían Amabile, Taylor, Sternberg y Lubart, entre otros. Seguidamente se analiza la importancia de la

motivación en el trabajo para la expresión creativa a partir de las aportaciones de autores de la relevancia de Torrance o Amabile. Parece existir un acuerdo en que las personas que hacen lo que les gusta son más creativas así como las personas que tienen una mejor percepción del ambiente laboral. En ambos casos, los individuos están más dispuestos a invertir mayor energía en sus tareas, lo que se relaciona con la propia satisfacción personal y laboral. Desde la consideración de la creatividad como interacción entre el individuo y el entorno, Sternberg elabora la teoría “minerológica” que contempla ocho tipos de entornos de organización que difieren en el modo de apoyar y estimular la creatividad. En este apartado pretendemos delimitar qué contextos favorecen más los procesos creativos. Para finalizar se estudian los bloqueos a la creatividad, aspecto que está centrando el interés de muchos investigadores en la actualidad, así como las formas de superar dichos bloqueos.

En el capítulo dos analizamos la abundante investigación psicológica de la creatividad existente, quedando el capítulo estructurado en dos apartados claramente diferenciados que coinciden con un momento histórico para la creatividad: el primero abarca hasta 1950 y el segundo desde esa fecha hasta la actualidad. En 1950 se realiza la transición desde las teorías implícitas vigentes durante 20 siglos a los primeros proyectos de investigación empíricos. Guilford denomina **creatividad** a una capacidad conocida hasta entonces como “imaginación”. A partir de esa fecha la creatividad se empieza a entender como un proceso de percepción de problemas y de búsqueda de soluciones que implica que los individuos pueden aportar soluciones creativas en diferentes campos y grados. Se inicia la investigación de las variables relacionadas con la creatividad, siendo las más estudiadas la inteligencia, la personalidad y la motivación.

El capítulo tres pretende sintetizar las teorías y modelos sobre creatividad. Recoge en cuanto a las teorías, dos planteamientos diferentes: las no científicas denominadas teorías implícitas, y las teorías explícitas, consideradas científicas porque se fundamentan en la **investigación** empírica.

Posteriormente se exponen las aportaciones más relevantes de las diferentes corrientes de pensamiento en creatividad, que hemos agrupado en cinco escuelas. Para finalizar se recogen los modelos teóricos sobre creatividad, analizando las diversas perspectivas de los autores más relevantes entre los que se encuentran Guilford, Torrance, De Bono, Finke, Ward y Smith, Amabile, Gardner, Sternberg y Lubart, y Csikszentmihalyi.

El capítulo cuatro está dedicado a la creatividad y la Enfermería, intentando establecer la relación existente entre ellas a partir de una extensa reflexión sobre ambos conceptos. Se dedica un apartado a las aportaciones teóricas de esta disciplina y su concepción actual, destacando el escaso papel que la creatividad ha tenido desde el nacimiento de la profesión. Se identifican cuatro grupos de factores que han bloqueado la creatividad enfermera, que tienen que ver con la formación recibida, la dependencia de la medicina el género y el contexto. Desde la concepción de que el cuidado es el centro de interés disciplinar, se argumenta la necesidad de desarrollar el pensamiento creativo de los cuidadores con el fin de elaborar actividades de cuidado únicas, integrales e individualizadas.

El capítulo cinco se centra en el estudio de los ámbitos de la evaluación de la creatividad, contemplando las aptitudes creativas, la Enfermería, los estilos de pensamiento y la satisfacción laboral. El primer apartado se inicia con el estudio de los instrumentos de evaluación más aceptados como los test de pensamiento divergente de Guilford, adaptados y mejorados posteriormente por Torrance, así como otras baterías fundamentadas en el modelo de Guilford. Destacamos el cuestionario de creatividad CREA de Corbalán y col. para evaluar la inteligencia creativa en Enfermería ya que es un instrumento de fácil aplicación que permite obtener una puntuación directa que puede ser interpretada según los criterios aportados por los autores. Posteriormente, abordamos la teoría del autogobierno mental de Sternberg según la cual las personas poseen un perfil de estilo intelectual determinado, una preferencia en el empleo de las aptitudes, que determinan sus aportaciones creativas siendo los pensadores jerárquicos globales y

legislativos los más creativos. Para finalizar abordamos la satisfacción laboral en los profesionales enfermeros en un intento por establecer su posible relación con la creatividad dado que la realización del potencial creativo produce satisfacción personal.

Por último en el capítulo seis se expone el trabajo empírico, que partiendo de los objetivos generales se concretan en un grupo de hipótesis. Se recoge la metodología utilizada en el presente trabajo para evaluar la creatividad, los estilos de pensamiento y la satisfacción laboral en una muestra de estudiantes de Enfermería y un grupo de profesionales de diferentes ámbitos laborales. Se describen los instrumentos de recogida de información utilizados, se analizan los resultados obtenidos y se exponen las conclusiones finales extraídas de dichos resultados.

Para concluir se elabora un Decálogo cuyo objetivo es sintetizar en diez pasos una guía de recomendaciones que pueda servir de referencia tanto para enfermeros como para estudiantes de Enfermería, que deseen fomentar su propia creatividad y la de sus entornos.

El último apartado, dedicado a la bibliografía, incluye textos específicos y generales de los temas tratados en este trabajo.

CAPÍTULO 1

REFLEXIONANDO SOBRE LA CREATIVIDAD

INTRODUCCIÓN

La creatividad se encuentra entre las más complejas conductas humanas y parece estar influida por una serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas que hacen que se manifieste de maneras diferentes en una gran diversidad de campos. Por tanto, debe ser considerada como un *constructo multidimensional* que representa la interacción o confluencia de múltiples variables. No es un rasgo simple puesto que tiene que ver con la mente, la personalidad, los procesos cognitivos, el mundo afectivo y motivacional (Runco y Sakamoto, 1999).

Simberg (1980) entiende la creatividad como la capacidad de desarrollar resultados que respondan a las necesidades existentes de una forma nueva, como no se había hecho anteriormente. El centro de este proceso son las **ideas**. Las ideas han creado el mundo. Todo lo que el hombre hace comienza con una idea o una sucesión de ideas. Todo es una idea: el automóvil, el avión, un gran cuadro, un gran libro, una gran sinfonía. Los hombres y las mujeres se miden por sus ideas, especialmente cuando esas ideas son traducidas en acción (Crawford, 1980).

Para Sternberg (1997) la creatividad es el **futuro**. Las ideas puestas en práctica son el futuro. El progreso es una sucesión de ideas puestas en práctica y apiladas una sobre otra. Es un valor en alza, el resorte que impulsa los saltos tecnológicos, culturales, financieros, intelectuales y los personales. Torre (2006) considera que la riqueza de un país comienza a valorarse en términos del potencial innovador y la creatividad ha pasado de ser un atributo individual, a un **bien social**.

Del mismo modo, Csikszentmihalyi (1998) defiende que nuestro futuro está estrechamente vinculado a la creatividad humana y que el resultado estará determinado en gran parte por nuestros sueños y la lucha por convertirlos en realidad. Para este autor es una fuente fundamental de sentido en nuestras vidas por dos razones:

1. Porque la mayoría de las cosas que son interesantes, importantes y humanas son resultado de la creatividad.
2. Porque cuando nos entregamos a ella, sentimos que estamos viviendo más plenamente que durante el resto de la vida.

1. CREATIVIDAD Y MULTIDISCIPLINARIEDAD

La creatividad es entendida como uno de los fenómenos humanos más complejos con los que nos encontramos, de tal forma que se está empezando a hablar de una nueva ciencia denominada "creatología" dedicada al estudio de la creatividad. Hablamos de un *constructo* que encierra multitud de aspectos que exigen una intervención multidisciplinar de todos los campos del conocimiento. Asimismo, Torre (2001) sostiene que existen numerosos interrogantes sobre este concepto, algunos de los cuales hacen necesario el apoyo interdisciplinar.

En la actualidad se acepta la necesidad de un abordaje multidisciplinar y el hecho de que no es posible abarcar desde una única disciplina, un concepto tan heterogéneo y complejo como la creatividad. No obstante, la falta de una definición, universalmente aceptada, supone una dificultad importante a la hora de investigar el tema. Por esta razón, la investigación en creatividad se está abordando desde múltiples perspectivas que van desde la Psicología, la Pedagogía, el Arte, la Epistemología, la Biología, la Física, la Publicidad, el Periodismo, el Deporte, la Literatura, el Arte dramático y la empresa. Esto es así porque existen facetas muy variadas de la conducta humana donde el rasgo definidor es la creatividad. Crear es, por antonomasia,

lo que hace el artista, pero también podemos calificar de creativos a ciertos profesores, gestores, y enfermeras.

Wehner, Csikszentmihalyi y Magyari-Beck (1991) examinaron 100 tesis doctorales sobre la creatividad. Entre ellas había tesis relevantes de psicología, educación, economía, historia, historia de la ciencia, sociología y ciencias políticas que tratan la creatividad usando distintos términos y desde distintas perspectivas. De lo anterior se deduce que los estudios con enfoques unidisciplinarios han dado como resultado una explicación incompleta de la creatividad. En la actualidad, los teóricos han comenzado a desarrollar posturas de confluencia con respecto a este tema (López Martínez, 2001).

Otra tendencia es considerar la creatividad como un concepto **multidimensional** y la realización creativa como la representación de la interacción o confluencia entre distintas dimensiones (Feldman, 1979). En efecto, además de tener en cuenta las teorías evolutivas, sólo un planteamiento sistémico puede dar cierta razón de un concepto tan complejo como la creatividad, ya que nos enfrentamos a una red de relaciones que se influyen recíprocamente.

Existe consenso respecto a que la creatividad es el producto de los efectos combinados de muchos factores, desde los rasgos y las características personales, a factores sociales, culturales y ambientales (Amabile, 1983, Collins y Amabile, 1999; Csikszentmihalyi, 1988, 1999; Perkins, 1981; Simonton, 1984, 1990, 1999; Sternberg y Lubart, 1991, 1995, 1999; Williams, 1970). Es posible afirmar que, no sólo las personas expresan la creatividad de formas distintas, sino también que los rasgos de la personalidad y los factores situacionales determinan que la expresión creativa difiera de persona a persona.

Una de las recomendaciones más importantes de este trabajo, consiste en señalar la importancia de ampliar el campo de investigación de la creatividad, dada la necesidad de abordarla desde todas las disciplinas

científicas que puedan beneficiarse de las aportaciones que se van realizando al mundo de las ideas.

2. CONCEPTO DE CREATIVIDAD

Creatividad deriva del latín "*creare*" que significa crear, engendrar o producir. Es pues, un concepto relacionado con dar vida o existencia a algo. El término creativo se aplica a todo lo que es nuevo, que no estaba antes, o no estaba de esta manera. Es, si no completamente nuevo, si parcialmente, ya que no es posible la creación de la nada. La innovación suele ser la modificación más o menos importante de algo que ya existe. Sin embargo, además de nuevo ha de ser **valioso**, no basta un cambio sino que debe mejorar, optimizar o superar lo ya existente.

A partir del momento en que Darwin descubrió los procesos que subyacen a la selección natural, se empezaron a enfocar con más claridad algunas características básicas de la creatividad, sobre todo su valor en la adaptación. Un papel importante que ha tenido el concepto de creatividad desde Darwin ha residido en la **solución de problemas** y en conducir a adaptaciones exitosas, de carácter individual.

Cuando hablamos de creatividad no es posible hacer una distinción entre creatividad de tipo **artística**, entendida como imaginación, pensamiento lleno de fantasías, que no guarda relación con la realidad, ni está orientado hacia un objetivo o a la solución de un problema determinado, y creatividad de tipo **científica**. A partir de las aportaciones de Osborn (1953), se admite que dicha imaginación no es patrimonio del artista, sino de la creatividad.

Con frecuencia se considera la creatividad como una cualidad que posee determinado tipo de personas y no como un potencial que si bien no se ha desarrollado, existe en todos los seres humanos. Como afirma Sternberg (1997), la razón de esta creencia puede deberse a que la investigación de la

creatividad ha estado centrada, de forma mayoritaria, en las personas excepcionalmente dotadas, y no en la gente corriente. Sternberg considera que la creatividad, como la inteligencia, es algo que cualquiera posee en mayor o menor medida, que no es un calificativo fijo sino por el contrario es un talento que cada uno puede desarrollar en grados variables.

Esta opinión de Sternberg es compartida por la mayoría de los expertos respecto a que la creatividad es una habilidad **innata** del ser humano que, además puede desarrollarse a través de la práctica diaria. Por ejemplo Menchén (2001), la considera una característica natural y básica de la mente humana que se encuentra potencialmente en todas las personas. De igual modo Rodríguez (2001) afirma que somos seres creativos y no podemos dejar de serlo en mayor o menor medida, ya que cuando lo hacemos, dejamos de ser, en parte, personas. En este sentido se expresa también Amabile (1989) cuando afirma que la creatividad no pertenece únicamente a la esfera de las personas “talentosas” o sobredotadas, sino que puede y debe ser parte de la vida diaria de niños y adultos.

La creatividad está en saber utilizar la información disponible, en tomar decisiones, en ir más allá de lo aprendido; pero sobretodo, en saber aprovechar cualquier estímulo del medio para generar alternativas en la solución de problemas y en la búsqueda de la calidad de vida. (Torre 2001). Este autor la considera como el mayor bien personal y social de nuestro tiempo y el resorte más eficaz para la solución de problemas que en el futuro se planteen.

Para concretar el término creatividad se tienen en cuenta los siguientes aspectos esenciales en los que coinciden la mayoría de expertos: la creatividad es hacer algo **nuevo** en referencia a lo ya existente; es un proceso que involucra la **solución de problemas** y no se limita al ámbito de las artes. En síntesis, la creatividad sería el resultado de saber observar e inferir, analizar, sintetizar, codificar y descodificar, clasificar y comparar, formular y verificar hipótesis, interrogar, imaginar y pensar de forma divergente.

3. DEFINIENDO LA CREATIVIDAD

Intentar acotar y definir qué es la creatividad ha sido una labor en la que se viene trabajando desde mediados del siglo pasado. Boden (1994) apunta que la dificultad que supone el estudio de la creatividad reside en que tenemos definiciones operativas, pero no una definición conceptual. Mitjás (1995) ha llegado a identificar más de cuatrocientas acepciones diferentes del término creatividad, lo que da una idea aproximada de la complejidad del concepto que estamos tratando.

El primero en determinar los factores que intervienen en la creatividad fue Guilford (1959), quien da nombre a un test que mide el pensamiento divergente. Según Guilford, el pensamiento divergente, "abierto" o "libre", se caracteriza por desvincularse de los patrones preestablecidos, lo que permite que las ideas fluyan sin restricciones. Esta forma de pensar constituye un importante factor de la creatividad y se halla en la raíz de una forma original de resolver problemas.

En 1962, Torrance sintetizó los conceptos básicos para su definición apuntando que la creatividad es el proceso de descubrir problemas o lagunas de información, formar ideas o hipótesis, probarlas, modificarlas y comunicar los resultados finales. Los factores que intervienen en ese proceso creativo, según este autor, son cuatro:

- ☛ **Fluidez**, entendida como la producción de un gran número de ideas.
- ☛ **Flexibilidad**, referente a la producción de una gran variedad de ideas.
- ☛ **Elaboración**, que atiende al desarrollo, adorno o embellecimiento de una idea.
- ☛ **Originalidad**, definida como el uso de ideas inusuales.

Guilford (1952)	La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente.
Osborn (1953)	Aptitud para representar, prever y producir ideas. Conversión de elementos conocidos en algo nuevo, gracias a una imaginación poderosa.
Barron (1955)	Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento. La capacidad de producir respuestas adaptadas e inusuales.
MacKinnon (1960)	La creatividad responde a la capacidad de actualización de las potencialidades creadoras del individuo a través de patrones únicos y originales.
Getzels y Jackson (1962)	La creatividad es la habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas.
Mednick (1964)	El pensamiento creativo consiste en la formación de nuevas combinaciones de elementos asociativos. Cuanto más remotas son dichas combinaciones, más creativo es el proceso o la solución.
Torrance (1965)	La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, a probar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas, si es necesario, además de comunicar los resultados.
Vervalin (1980)	El proceso de presentar un problema a la mente con claridad, imaginándolo, visualizándolo, o meditando, y luego inventar una idea, concepto, noción o esquema, según líneas nuevas o no convencionales. Supone estudio y reflexión más que acción.
Landau (1987)	Creatividad es juego, humor, comunicación, riesgo; es reaccionar positivamente a pesar del sufrimiento y del desamparo; es poder vivir a pesar del miedo, de la inseguridad, de la desprotección y de la impotencia; vivir de forma activa y amar, crear relaciones, ser tolerante.
Sternberg (1988)	La creatividad es un fenómeno de múltiples facetas, tres de las cuales resultan críticas: la inteligencia, el estilo intelectual y la personalidad.
Runco y Albert (1990)	La creatividad se considera como el producto de dos series de influencias: una de ellas incluye la motivación intrínseca y la otra las condiciones ambientales extrínsecas.
Torre (1991)	Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas.
Gervilla (1992)	Creatividad es la capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad.
Csikszentmihalyi (1996)	La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo.
Romo (2006)	Una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen, a la vez, novedad y valor.

Figura 1.1. Autores y definiciones de la creatividad

El criterio de **novedad** es el más frecuentemente asociado a la creatividad, compartido por numerosos autores como podemos ver en las siguientes definiciones. Thurstone (1952) la entiende como la capacidad de concebir ideas y dar soluciones nuevas, con independencia de que sean o no aceptadas por la sociedad. Stein (1953) considera que un producto creativo es un producto nuevo que no ha existido antes de la misma forma y debe ser

aceptado como **útil** por un grupo social en un momento determinado. Del mismo modo, para Harmon (1955) creatividad es cualquier proceso por el cual se produce algo nuevo: una idea o un objeto, incluso una nueva forma en la disposición de elementos viejos. Murray (1959) la define como el proceso de realización cuyos resultados son desconocidos, siendo dicha realización a la vez valiosa y nueva.

Hallman (1976) la relaciona con la innovación y para innovar es necesario tener **libertad** para jugar con las ideas, estímulo para ocuparse de cosas irrelevantes y permiso para sumergirse en la fantasía. Marina (1993), desde una perspectiva filosófica, afirma que crear es **inventar novedades** eficientes. Crear es, en palabras de Marina (2004), “hacer que algo valioso que no existía, exista. Y exista gracias a mí”. Por su parte, Monreal (2000) la define como la capacidad de utilizar la información y los conocimientos de una forma nueva y de encontrar soluciones divergentes a los problemas. Torre (2006) considera que los rasgos que mejor describen la creatividad son, con respecto a:

- ☛ La **persona creativa**: capacidad, sensibilidad, curiosidad, preparación, complejidad y flexibilidad
- ☛ El **proceso creativo**: problematización, presencia de proyectos, incubación, aprovechamiento del momento.
- ☛ El **medio**: interacción, riqueza de estímulos, clima estimulante, distendido, intercambio de ideas con otras personas.
- ☛ El **producto creativo**: novedad, variedad, valor o utilidad, reconocimiento, satisfacción, comunicación o expresión.

Alfonso (2000) ha elaborado lo que denomina la “molécula” de la creatividad cuyos componentes son la condición necesaria para que se dé la creatividad a nivel psicológico, de tal forma que la ausencia de uno de ellos no se compensa con niveles más altos de los otros componentes. Son:

1. **Base de conocimientos** (qué sabemos). Es la materia prima de la creatividad, imprescindible para crear, aunque también puede inhibirla mediante el proceso denominado fijeza funcional.
2. **Habilidades de pensamiento** (cómo pensamos). Va más allá de lo que la persona sabe. Cómo utiliza la información a nivel mental. El pensamiento creativo supone el equilibrio entre pensamiento convergente y divergente.
3. **Componente afectivo-personal** (cómo somos y sentimos). Incluye los factores de personalidad actitudinales y emocionales que en interacción con los elementos cognitivos son responsables de la creatividad. Los elementos no cognitivos como la tolerancia al riesgo, la expresividad emocional, son determinantes en el surgimiento o no de ideas creativas.

Huidobro (2002) en un análisis en profundidad de algunas de las definiciones más relevantes sobre creatividad, concluye que parece existir un acuerdo general en considerar el pensamiento creativo como la capacidad de descubrir formas nuevas. Se describe como combinación, composición, configuración, nueva relación, constelación de significados, organización nueva, modelación intencional, integración, unicidad, fusión o adecuación de correlatos. Tras el estudio de 24 autores, Huidobro elabora una definición que integra una serie de rasgos de personalidad que se podrían clasificar en:

1. **Intelectuales**, caracterizados por el equilibrio entre la apertura y el cierre, la razón y la imaginación, la fluidez y la concentración.
2. **De personalidad**, entre los que destacan el individualismo, la originalidad y el anticonvencionalismo.
3. **Motivacionales**, fundamentalmente la motivación intrínseca (por la tarea) y los intereses exploratorios y estéticos.

3.1. Tipos y grados de creatividad

Con frecuencia se considera la creatividad en términos absolutos, como una cualidad que se tiene o no se tiene, a pesar de que numerosas investigaciones han llegado a conclusiones diferentes. Amabile (1983), Cattell (198), Taylor (1975), Gruber y Wertheimer (1982), Sternberg y Lubart (1997), admiten que es posible que se den diferentes grados de creatividad.

La creatividad tiene diferentes formas de manifestarse, lo que llevó a Irving Taylor (1959) a establecer cinco planos o niveles de creatividad:

- 1, **Nivel expresivo:** es la forma más fundamental de la creatividad para el que no cuentan ni la originalidad ni ninguna habilidad. Se apoya en la expresión independiente, libre y espontánea, sin que existan cualidades especiales en el proceso de crear, ni preocupación por la calidad. Es el plano más importante, pues sin las experiencias de la primera creatividad no es posible su desarrollo.
- 2, **Nivel productivo:** es aquel en el que como consecuencia de la satisfacción obtenida en el plano expresivo, se incorporan ciertas prácticas (informaciones, técnicas) para lograr mejor expresión y comunicación. Es el nivel del técnico que pocas personas realizan. La libertad y la espontaneidad quedan coartadas por la acomodación a la realidad. La mayoría de las personas detienen en este nivel la evolución de su creatividad.
- 3, **Nivel inventivo o descubridor:** es operativo. Consiste en el uso original de materiales en el desarrollo de un modo nuevo de ver la realidad. En este nivel se dan todas las invenciones. Implica *insight* puesto que supone establecer relaciones combinatorias no usuales, entre objetos previamente no asociados.

- 4, **Nivel renovador:** un nivel superior es la capacidad de distanciarse de las ideas establecidas, formulando nuevos enfoques alternativos. Presupone un conocimiento profundo de las conexiones e interconexiones, así como unas cualidades determinadas.

- 5, **Nivel emergente:** es el nivel supremo de creatividad que muy pocos alcanzan. Implica la capacidad de lograr descubrimientos y resultados sorprendentes y desacostumbrados. Consiste en desarrollar principios o supuestos totalmente nuevos, alrededor de los cuales aparecen nuevas escuelas que influyen en la historia de la humanidad. Es la del auténtico creador, el más incomprensible, la expresión más compleja de todas las formas de creatividad. En este nivel se habla de inspiración divina y se designa como genial. Taylor señaló que mucha gente piensa en este nivel cuando se habla de creatividad. Cada nivel requiere espontaneidad y apertura al entorno.

Por su parte Boden (1994), diferencia dos tipos de creatividad:

- A, **Creatividad psicológica.** Considera creativo al individuo capaz de generar ideas nuevas con respecto a lo que él mismo conoce sin importar, cuántas personas puedan haber tenido ya la misma idea. Lo llama *P-creativo*.

- B, **Creatividad histórica.** Se aplica a las ideas que son novedades con respecto a lo ya realizado por otros a lo largo de la historia de la humanidad. Se considera como auténtica creatividad puesto que produce objetos históricamente nuevos. Es denominado *H-creativo*. Es una cualidad determinada socialmente. Las ideas *H-creativas* son un subgrupo de las *P-creativas*.

Csikszentmihalyi (1996) distingue tres tipos de personas que a menudo son descritas como creativas: a) las que expresan pensamientos inusuales. Son

las *brillantes*, interesantes y estimulantes, b) las que experimentan el mundo de forma nueva y original. Son los creativos a *nivel personal*, y c) las que realizan cambios significativos en su cultura. Son los *creativos* incalificadamente. Es una forma más desarrollada de creatividad y es cualitativamente diferente a las dos anteriores. Son las personas cuyos pensamientos o acciones cambian un dominio o establecen un nuevo dominio.

4. CREATIVIDAD Y TRABAJO

Los investigadores que han estudiado la vida de personalidades altamente creativas las han descrito absorbidas y dedicadas a su trabajo. La mayoría de las teorías actuales que han considerado el papel de la motivación en la creatividad están de acuerdo en que la motivación intrínseca es beneficiosa para ésta; un conjunto creciente de trabajos empíricos apoya esta proposición. Mansfield y Busse (1981) identifican el **compromiso con el trabajo**, que describen como la implicación apasionada que caracteriza la motivación intrínseca, como un elemento importante para el descubrimiento científico.

En un conjunto de estudios longitudinales que seguían a los sujetos desde la escuela hasta la madurez, Torrance (1981, 1983, 1987) descubrió que aquellas personas que **hacían lo que les gustaba** eran más creativas en sus carreras. Es posible afirmar que las personas creativas hacen casi siempre algo que les gusta.

Con respecto al trabajo, Sternberg y Lubart (1997) destacan que más relevante que el coeficiente intelectual, es lo que aprendemos del trabajo y cómo lo abordamos creativamente en la solución de los problemas con los que nos enfrentamos. Cualquiera puede comprar a la baja y vender al alza con diferencias de grado. En cierto sentido, la creatividad es un estado mental que una persona puede elegir adoptar, es una actitud hacia la vida. Podemos elegir la creatividad o la conformidad y la seguridad de la multitud. Todo

depende de uno. Para Sternberg (1997), aunque se carezca de alguno de los recursos necesarios para la creatividad, se puede compensar mediante una aportación mayor de otros recursos disponibles. El deseo de trabajar creativamente puede suplir, al menos en parte, un entorno que no sea alentador del trabajo creativo. La voluntad de ver la situación de una forma nueva puede compensar la falta de un conocimiento detallado del campo, siendo así que la mayoría de las personas relevantes en un campo no son las que más saben.

Amabile y Grysiewicz (1989) identificaron una serie de influencias situacionales que afectan la creatividad de las organizaciones: libertad, autonomía, buenos modelos de roles, recursos (incluyendo el tiempo), la estimulación, ausencia de críticas y normas en las cuales se valoren las innovaciones y los errores y en donde los fracasos no se consideren fatales.

Isaksen y col. (1995) señalan que cuando las personas tienen una **mejor percepción del ambiente laboral** están **más dispuestas a invertir mayor energía** en sus tareas. De igual modo, Ekvall (1995) considera que el clima organizacional influye en procesos psicológicos tales como la capacidad de aprender, solucionar problemas de manera innovadora y trabajar en equipo, entre otros. La forma en cómo se desarrollen estos procesos tiene impacto en la productividad y en la satisfacción de los miembros de la organización.

4.1. La creatividad en las organizaciones

Dentro de la consideración de la creatividad como interacción entre el individuo y el entorno, Sternberg (1997) realiza una aportación interesante al referirse a la influencia de ciertas organizaciones en el fomento o inhibición de la creatividad. Propone una teoría de los **entornos de organización** denominada "*minerológica*" que exige el planteamiento de tres preguntas acerca de una organización, con el fin de evaluar en qué medida estimula la creatividad: 1, ¿en qué medida se desea que haya creatividad real?; 2, ¿en

qué medida se desea la aparición de la creatividad?; 3, ¿cuál es la autoestima, o la opinión que tiene de sí misma esta organización? Se darán así ocho tipos de entornos de organización que difieren en su modo de estimular la creatividad. El apoyo puede ser de dos tipos básicos:

- ☛ **Estructural en superficie.** Se refiere al grado en que se estimula la creatividad en el trabajo, pero no necesariamente en el espíritu. Este tipo de apoyo permite el cambio.
- ☛ **Estructural en profundidad,** se refiere al grado de apoyo a la creatividad más profunda que permite que se expresen incluso aquellas ideas que podrían desafiar los principios o dogmas de la organización.

4.2. Entornos de organización alternativos

Cada uno de los ocho tipos de entornos organizativos se representa en términos de un tipo de mineral:

<i>1. Organización de Hierro oxidado.</i>	<i>Signos</i>	<i>Pronóstico para el apoyo estructural</i>
Nivel bajo en relación al deseo de cambio, al deseo de aparición del cambio y de autoestima. La disposición anímica es el <i>abatimiento</i> , se sienten perdidos, no tienen esperanza.	Burocracia, apatía, personal quemado, falta de conclusión en los acuerdos, indiferencia ante la clientela y ausencia de recursos.	En superficie y En profundidad: Pobre <i>Pronóstico para la creatividad: Bajo</i>
<i>2. Organización de Granito</i>		
Nivel bajo en relación al deseo de cambio, al deseo de aparición del cambio, pero una autoestima alta. Su estado de ánimo es la <i>presunción</i> .	Organización tradicional, que hace hincapié en las apariencias, orgullosa de hacer las cosas como se hacen y una actitud del personal severa.	En superficie y En profundidad: Pobre <i>Pronóstico para la creatividad: Bajo</i>
<i>3. Organización de tipo Ámbar</i>		
Nivel bajo en relación al deseo de cambio, un elevado deseo de aparición del cambio, pero una baja autoestima. Su estado de ánimo es de la <i>frustración</i> .	Equipo directivo endurecido, a menudo envejecido, hipersensibilidad ante toda disensión, inaccesibilidad a la estructura de poder.	En superficie: Mediano-bajo En profundidad: Bajo
<i>4. Organización de Ópalo</i>		
Deseo de cambio real bajo, pero alto en el deseo de aparición del cambio y un nivel alto de autoestima. Su estado de ánimo es el <i>fariseísmo</i> .	Opulencia, equipamiento y material brillante, muchos recursos, destreza del equipo directivo, acento en las apariencias y salarios altos.	En superficie: Moderadamente bajo En profundidad: Bajo

5. Organización de Circonio		
Deseo de cambio real alto, pero su nivel de deseo de aparición del cambio y el de autoestima es bajo. El estado de ánimo es la <i>fraudulencia</i> .	Resistencia a la auditoria, empleados reticentes a hablar con extraños.	En superficie: Moderadamente bajo En profundidad: Bajo
6. Organización de Diamante algo impuro		
Nivel alto de cambio real, un bajo nivel de deseo de que aparezca el cambio y un nivel alto de autoestima. El estado de ánimo es el de la <i>negativa</i> .	Elogio del sistema junto con indirectas veladas a X, intentos de negar los problemas de X.	En superficie: Moderadamente alto En profundidad: Bajo
7. Organización de Plomo		
Nivel alto de cambio real, un elevado nivel de deseo de que aparezca el cambio, pero una baja autoestima. El estado de ánimo es la <i>superchería</i> .	Impaciencia, falta de comprensión de los problemas organizativos, el acento puesto en el hacer, no en el planear.	En superficie: Moderadamente alto, En profundidad: Moderadamente bajo
8. Organización Diamante bruto		
Nivel alto de cambio real, de deseo de que aparezca el cambio y un nivel alto de autoestima. Su estado de ánimo es la <i>esperanza</i> .	Voluntad de dedicar recursos al cambio; alegría; reconocimiento de las debilidades y las fortalezas, receptividad.	En superficie y En profundidad: ALTO

Figura 1.3. Entornos de organización alternativos (Sternberg, 1997)

Las organizaciones que fomentan la creatividad de los trabajadores tienen en común que 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 casual que las organizaciones más innovadoras sean aquellas en las que resulta más agradable trabajar (Menchén, 2006).

5. BLOQUEOS A LA CREATIVIDAD

Partiendo de la premisa de que todos los individuos tienen la capacidad de ser creativos en mayor o menor medida, según se desprende de la opinión de los expertos, deben ser estudiados los factores que impiden expresar y desarrollar la creatividad. Nos preguntamos: ¿qué es lo que bloquea la creatividad en la mayoría de las personas? Se han identificado ciertos mecanismos como el miedo, la inseguridad, el autoritarismo, la indiferencia, la ignorancia, la represión de la espontaneidad, o la curiosidad, las prisas, el temor a equivocarse, la excesiva competición y la exagerada sumisión a otros.

En los experimentos realizados por los asociacionistas, observaron que el sujeto se fiaba de la experiencia previa tendiendo a utilizar un objeto sólo por su uso más común, sin pensar en otros usos posibles. Duncker (1945), llamó a este fenómeno "*sujeción funcional*" que impide llegar a las soluciones creativas, tal y como demostraron más tarde Finke, Ward y Smith (1992). Duncker destacó que la fijación en un tipo de solución bloquea la mente, mientras que los sujetos con una amplitud mental mayor intentan buscar y abrir su campo mental para dar con la solución (López Martínez, 2000).

Simberg (1980) considera que pueden agruparse en tres los tipos de bloqueos a la creatividad: perceptuales, culturales y emocionales.

● Bloqueos perceptuales

Tienen que ver con nuestro planteamiento del problema, con nuestros prejuicios, con la predisposición a ver la situación de una determinada manera a pesar de examinarlo concienzudamente. Impiden ver el problema como es realmente. Son los bloqueos más frustrantes. Algunos ejemplos de estos bloqueos son:

- ◆ Dificultad para aislar el problema, para verlo como realmente es.
- ◆ Escasa atención al ámbito que rodea al problema causada por la incapacidad de verlo expresado en términos distintos.
- ◆ Incapacidad de definir términos. Si no se comprende el problema no se puede trabajar en su solución.
- ◆ Incapacidad de utilizar todos los sentidos para la observación.
- ◆ Dificultad de percibir relaciones remotas; significa ver diferentes objetos o situaciones y tratar de descubrir qué es lo que tienen en común, encontrar relaciones.
- ◆ No cuestionar lo obvio. Cuando vemos un problema de una manera determinada, se hace difícil verlo de otra forma. Todos los días miramos las mismas cosas, pero dejamos de "verlas".
- ◆ Incapacidad de distinguir entre causa y efecto.

🗨 Bloqueos culturales

Instalados por la educación tradicional, sus causas son todas las fuerzas sociales que han modelado nuestras vidas como el entorno familiar, social, escolar. Son algunos de los bloqueos más difíciles de superar ya que están transmitidos por la educación recibida llegando a bloquear la imaginación, la curiosidad y la originalidad. Se refieren a:

- ◆ Deseo de adaptarse a una **norma aceptada** ya que resulta más complicado ser diferente.
- ◆ Creer que debemos ser **prácticos** y económicos, por lo que emitimos un juicio demasiado pronto.
- ◆ Creer que no es de buena educación ser muy **curioso**, ni es inteligente dudar de todo, pero sin curiosidad, sin cuestionar los métodos no es posible ser creativo.
- ◆ Dar demasiada importancia a la **competencia** (trabajar contra otros), o a la cooperación (trabajar con otros), disminuye la confianza en la propia iniciativa, recursos y creatividad. Cualquiera de las dos actitudes llevadas al extremo, produce estancamiento de las ideas.
- ◆ Tener demasiada fe en la razón y la lógica.
- ◆ Tener demasiados o muy pocos conocimientos sobre el tema.
- ◆ Creer que no vale la pena permitirse fantasear.

🗨 Bloqueos emocionales

El miedo y el temor que acompañan a las nuevas situaciones son razones suficientes para inhibir la creatividad. Pueden ser tan dañinos como los bloqueos anteriores:

- ◆ Temor a equivocarse o a hacer el ridículo, es un bloqueo bastante universal y la razón por la que se han perdido más buenas ideas.

- ◆ Aferrarse a la primera idea.
- ◆ Rigidez de pensamiento.
- ◆ Deseo de triunfar rápidamente.
- ◆ Deseo patológico de seguridad.
- ◆ Temor a los supervisores y desconfianza de los compañeros.
- ◆ Falta de impulso para complementar un problema.
- ◆ Falta de voluntad para poner en marcha una solución.

Por otra parte, Williams (1983) considera tres tipos de bloqueos más:

- El **condicionamiento**. El proceso de socialización que todos vivimos se encarga de mantener las normas y sancionar cualquier desviación de las mismas. La sociedad traza reglas de conducta, de pensamiento y acción que conforman un modelo de comportamiento valorado socialmente como positivo. Entre los valores transmitidos generacionalmente está la presión hacia la conformidad. El **conformismo** y la creatividad no son buenos aliados ya que el primero exige que se siga la costumbre, mientras que la creatividad requiere que las maneras actuales de hacer sean desafiadas, y si es necesario, cambiadas.
- La **orientación única y exclusiva hacia el éxito**, valorándose más el éxito sobre los demás que la propia satisfacción.
- Excesiva importancia al papel de los sexos. Según Torrance, “una importancia exagerada o desplazada sobre la función del sexo comporta unas pérdidas sobre la capacidad creativa de ambos sexos”.

Vervalin (1980) habla de cuatro bloqueos psicológicos que se superponen y están interrelacionados e integrados como una parte de la persona:

- La **sensación de inseguridad**. Se manifiesta en la falta de confianza, temor al fracaso y a cometer errores, preocupación por

la reputación personal, temor a la autoridad y sentimientos de dependencia hacia otras personas.

- **La necesidad de conformidad.** Se manifiesta en una seguridad basada en el orden y las normas; la necesidad de un ambiente y condiciones familiares, el temor a ser diferente o a no encajar dentro de las pautas psicológicas y culturales. Incapacidad para utilizar libremente la **percepción** y la evaluación inconscientes, lo que demuestra que no se quiere probar nada nuevo.
- **El ocupacionalismo.** Las barreras relacionadas con la especialidad laboral que suponen moldes estereotipados de hábitos, percepción, juicio, motivación y otros factores relacionados con la elección de la ocupación y cómo se la practica.

Ese mismo año, Hallman (1980) apuntó que la creatividad no puede controlarse deliberadamente, sólo fomentarse, y por tanto puede ser inhibida con mucha facilidad. Agrupó los obstáculos que aparecen en la investigación en:

- **Las presiones conformistas,** quizás las mayores inhibidores de la creatividad.
- **Las actitudes autoritarias** que inhiben el aprendizaje para ser libres. La educación por la autoridad dirige a aprender lo que otros creen, lo que otros han descubierto, lo que otros han organizado. Da importancia a obedecer órdenes, hacer lo que se les pide y resolver problemas que tienen una respuesta fija y predeterminada.
- **Las actitudes de ridiculizar** destruyen el sentido del propio valor y del esfuerzo creativo.
- **La rigidez de la personalidad** inhibe la expresión creativa. Entre ellas se encuentra los mecanismos de protección que elaboramos para proteger nuestro verdadero yo y nuestros intereses.
- **La sobrevaloración de las recompensas.** Todas las formas de evaluación externa limitan la producción de ideas creativas.

- La **excesiva exigencia de verdad**, entendida como la exigencia de respuestas correctas y soluciones predeterminadas.
- **Excesiva preocupación por el éxito**, centrada en los resultados.
- La **hostilidad** contra una personalidad distinta bien por parte del maestro, bien por parte de los compañeros.

En 2006 De Prado realizó un exhaustivo trabajo consistente en clasificar los bloqueos en función de su localización, estableciendo tres niveles: a nivel inconsciente, semiinconsciente o en la conciencia racional y social:

1, Los bloqueadores anclados en el **inconsciente** como:

- ◆ Los miedos y traumas acumulados a lo largo de la vida.
- ◆ Los deberes e imposiciones de los mayores que nos acostumbramos a obedecer.
- ◆ El sentido del deber que conduce a caminos trazados por otros, limitan las alternativas de pensamiento.
- ◆ Los tabúes, los mitos, los ejemplos y modelos inducidos por los cuentos que quedan fijados en el inconsciente desde la infancia.

2, Los bloqueos arraigados **semiinconscientes**:

- ◆ **Pautas arraigadas** de los procesos lógicos dirigidas más a comprender la realidad, que a usarla y utilizarla en beneficio propio.
- ◆ **El aprendizaje racional**.
- ◆ **La organización sistémica del conocimiento**. Se trata de conocer la estructura y la organización de las cosas sin ver las relaciones que se dan entre sí o en relación con la vida, las experiencias y las necesidades del sujeto. Hay que ser objetivos y asépticos, no implicarse.

- ◆ La tendencia a evocar y recordar lógica y ordenadamente, lo aprendido mediante la memorización de forma estructurada y ordenada.

3, Los bloqueos asociados a la conciencia racional y social:

- ◆ La **habituación** de la respuesta de pensamiento, decisión, actividad y lenguaje automáticos. La habituación está considerada como el mecanismo que más dificulta la flexibilidad creativa y la originalidad.
- ◆ La **autoridad imponente o impositiva** del que manda supone la renuncia a la propia autonomía e independencia para pensar, decidir y hacer.
- ◆ La **sanción, el refrendo o la aprobación social**. Seguir las normas establecidas, los procedimientos y protocolos de actuación profesional es una forma de socialización cuyo fin es sentirse aceptado y evitar ser castigado o reprobado, pero dificulta la experimentación, la iniciativa y la exploración de otras posibilidades no establecidas.
- ◆ El **orden social externo e impuesto**. Las normas legales, las formas y los procedimientos aceptados socialmente como buenos y correctos constituyen un corsé exterior que obliga a la persona a acomodarse, a ser obediente y no transgredir el orden establecido, lo que será censurado y reprobado en caso de incumplimiento.
- ◆ El **orden moral** de los valores socialmente aceptados contribuye a configurar lo que el autor denomina "moral de esclavos" que determina la renuncia al yo independiente creador.

Betancourt (2006) denomina asesinos de la creatividad, a nivel personal, a las siguientes situaciones: a) estar sujetos a dogmas que otros imponen; b) ser esclavos de formulas ancladas en el pasado, rutinarias; c)

poseer estereotipos y prejuicios invariables; y d) carencia de imaginación e ideales. Méndez (2006) introduce un nuevo bloqueador: los prejuicios considerados como la antítesis de la creatividad ya que prevén el resultado, y por tanto son contrarios a la incertidumbre. En 1980 Clark elaboró una lista de frases asesinas, aplastadoras de ideas, de enorme interés y actualidad por ser muy utilizadas en nuestro entorno profesional.

* Nunca lo hemos hecho así...
* No va a funcionar...
* No tenemos tiempo...
* No tenemos personal...
* Ya lo hemos intentado
* En teoría muy bien, pero ¿lo puedes poner en práctica?
* Es la misma desde hace 20 años, así que debe ser buena
* Simplemente sé que no va a servir
* No es problema nuestro
* No va a funcionar en mi área
* No vayas tan rápido
* Preséntelo por escrito
* Suena muy lindo pero no creo que funcione
* Nunca hemos utilizado ese enfoque
* Va a significar más trabajo
* No es nuestra responsabilidad
* Es muy pronto
* Es muy tarde
* Si, pero
* No va a dar buenos resultados

Figura 1.4: Frases asesinas según Clark (1980)

5.1. ¿Cómo superar los bloqueos de la creatividad?

Muchos bloqueos que inhiben la creatividad individual tienen que ver con la consideración de la sociedad hacia los creativos como individuos extraños y hasta peligrosos. Arieti, (cit. por Sternberg, 1997) propone nueve rasgos de las sociedades que considera que estimulan la creatividad entre sus miembros: 1, apoyo al trabajo creativo; 2, estar abierto a los estímulos culturales; 3, preocupación por convertirse más que ser; 4, libre acceso a los

medios; 5, libertad; 6, exposición a diversos estímulos, por ejemplo a otras culturas; 7, tolerancia ante opiniones divergentes e interés en ellas; 8, interacción de las personas creativas ;9, incentivos y recompensas para el trabajo creativo.

Las sociedades que autorizan a los individuos a trabajar orientados hacia el futuro y les dan libertad para hacerlo, estimulan la creatividad de sus miembros. Simberg (1980) propone como elemento esencial tener una actitud positiva basada en el deseo de mejorar. Propone dos pasos. El primer paso para superar los obstáculos es **tener conciencia** de ellos, ser consciente de las distintas formas en que se puede bloquear el pensamiento y la producción de ideas. El segundo consiste en tener **confianza** en la posibilidad de utilizar más y mejor la propia capacidad creativa.

Siguiendo a De Prado (2006) el **desbloqueo** de la creatividad en relación a la imposición racionalista y de la normativa social sigue los siguientes pasos:

- ▶▶ Desaprender, romper los hábitos que impiden la libertad, la expresión o el pensamiento.
- ▶▶ La **desobediencia** democrática a la autoridad del experto, el que lo sabe todo sobre algo.
- ▶▶ La **trasgresión** desiderativa y comportamental. Transgresiones que transforman el modo de pensar, de sentir, de actuar, necesarias para liberar la creatividad como hacer de forma distinta lo que siempre se ha hecho igual, ir más allá de lo que se conoce o se acepta como válido o útil. Imponerse la realización de los propios deseos, para marcar el propio camino, la propia aportación personal.

6. ¿SE PUEDE APRENDER Y DESARROLLAR LA CREATIVIDAD?

La creencia de que la creatividad puede desarrollarse y estimularse mediante la formación tiene muchos seguidores entre los que destacan Amabile (1983, 1993), Finke, Ward y Smith (1992), Guilford (1968), Stein (1974, 1975), Sternberg y Lubart, (1997). Para Amabile (1983) cualquiera con unas capacidades cognitivas normales puede producir obras creativas hasta un cierto grado, en algún dominio. Perkins (1981) sugirió que al intentar hacer surgir nuevas ideas, una persona podría ser original adoptando una actitud de búsqueda de los problemas, esforzándose en ser objetivo, persiguiendo la calidad, considerando nuevas posibilidades, reestructurando el problema en casos de bloqueo, concretando o enfocando contextos particulares y considerando objetos o posibilidades inusuales.

Muchos autores han ofrecido recomendaciones prácticas sobre cómo generar ideas creativas y buscar soluciones a problemas (Bransford y Stein, 1984; Davis, 1975; Gordon, 1961; Osborn, 1953; Finke, 1995). Estos autores recomiendan que una persona que quiera llegar a ser más creativa, debe practicar generando estructuras preinventivas y explorando interpretaciones novedosas. Generar estructuras preinventivas muy elaboradas aumentaría la probabilidad de "*insights*" creativos.

Landau (1987) defiende que las culturas que educan de forma abierta y libre para asumir los desafíos del entorno educan para el pensamiento divergente, mientras que las que se orientan por el proceso y no por el producto consiguen personas más creativas. Un sistema abierto posibilita la originalidad, la experimentación, la iniciativa y el descubrimiento. Un sistema cerrado sólo hace posible el almacenamiento de saberes, la memorización de hechos y la aplicación a los problemas de respuestas ya existentes, es decir responde a una educación en el conformismo.

Algunos autores apuestan por la **educación artística** como medio para iniciar una vida creativa. Según Guilford (1968), la educación artística en la

infancia es el mejor instrumento para una educación creativa general. En esta línea, Landau (1987) cita un estudio realizado por Mainz, en el que intenta analizar la influencia de la educación artística en la creatividad general. El grupo instruido en la educación artística mostraba un incremento en creatividad, con respecto al grupo que había tenido un aprendizaje técnico, que mostraba un retroceso de la creatividad general.

Landau (1987) cree que cuando hacemos que un niño huela una flor, mire un árbol con detalle o acaricie la piel de un gato, estamos impulsando sus primeros pasos hacia la creatividad. "Tendrá que aprender a utilizar los ojos no sólo para ver sino también para mirar, los oídos no sólo para oír sino también para escuchar con atención, y las manos no sólo para coger sino también para palpar y sentir". Landau opina que el aprendizaje creativo "es un diálogo entre hechos y fantasía, entre lo real y lo posible, entre lo que es y lo que podría ser. Es un proceso en que escuchamos, aprendemos, pensamos, actuamos, creamos y cambiamos, en el que nos procuramos nuestra vida real y esperamos (...) que nuestras capacidades potenciales nos permitan ser un compañero equivalente en nuestro *destino*, en nuestro futuro". Esta autora identifica seis actitudes creativas que deben ser fomentadas desde la educación:

- ▶▶ La **individualidad y el inconformismo**; el conformismo es considerado por esta autora como el enemigo capital del desarrollo creativo, que ofrece una seguridad aparente pero impide el desarrollo individual. La educación en el conformismo induce a la adquisición de **prejuicios**.
- ▶▶ Encontrar **alegría** en el proceso discente, no por lo realizado. El logro y el producto son sólo reforzadores del proceso creativo.
- ▶▶ Enseñar **preguntas** y no sólo respuestas o hechos.
- ▶▶ Aportar un pensamiento **interdisciplinar** y no el disciplinario. Cuando mayor es la integración de los datos, mayores son las relaciones que se establecen entre datos de diferentes campos y más creativo será el pensamiento.

- »» Posibilitar una **orientación de futuro** y no de pasado.
- »» Estimular lo **lúdico** y no sólo los métodos rígidos de trabajo. El juego fomenta la fluidez, la flexibilidad y la elaboración de ideas (Guilford, 1968, Torrance, 1962, 1963).

Para otros autores, la mejor forma de maximizar el potencial creativo es dejar que las personas hagan lo que les guste mucho (Amabile, 1996; Runco y Chand, 1995; Torrance, 1995). La libertad de elegir en que trabajar permite a los individuos investigar cuestiones que estén intrínsecamente motivados a seguir. Es este interés intrínseco el que sentará las bases del logro creativo.

Sternberg (1997), propone una serie de etapas para llegar a la realización creativa que pasa por:

- »» **Redefinir los problemas.** No limitarnos a aceptar lo que se nos dice sobre cómo pensar o actuar. Poner en tela de juicio las suposiciones tradicionales, analizar, inspeccionar los problemas, no aceptar las cosas como ciertas porque se nos diga que lo son. Ir contracorriente.
- »» **Buscar lo que otros no ven.** Buscar nuevos modos de combinar los datos del entorno y nuestras experiencias.
- »» Aprender a distinguir nuestras ideas buenas de las que no lo son.
- »» No sentir que lo sabemos todo sobre un ámbito de trabajo.
- »» Cultivar un **estilo legislativo, global.** Muchas personas tienen la capacidad de crear pero no el deseo de crear.
- »» **Perseverancia** ante los obstáculos, asumir riesgos y querer crecer. Estar abiertos a nuevas experiencias, la tolerancia a la ambigüedad y tener el valor de defender las propias convicciones.
- »» Descubrir las propias **motivaciones endógenas.** Las creativas son personas que hacen lo que les gusta. Los motivadores extrínsecos pueden ser beneficiosos o perjudiciales para la creatividad.
- »» Encontrar los **entornos creativos** que nos recompensen por lo que nos gusta hacer.

- » Tomar una decisión acerca del modo de vida que fomente la creatividad. Muchos de los recursos que facilitan la creatividad se tienen si la persona decide que el hecho de tenerlos es importante. El principal obstáculo a la creatividad es el modo en que una persona contempla el mundo. Si decidimos contemplarlo creativamente, mejorarán notablemente las posibilidades de tener ideas creativas.

Por su parte, Corbalán y otros (2003) presentan cinco criterios educativos de la creatividad que incluyen: 1, la supresión de procedimientos de inhibición; 2, la creación de un clima que facilite la libre producción; 3, el fomento de la motivación para la creatividad; 4, el uso de técnicas educativas que no marginen el pensamiento divergente; y 5, el uso de técnicas creativas en grupo que ayudan a estimular a los menos motivados.

7. CONCLUSIONES

Creatividad es tener ideas y comunicarlas. Es un fenómeno multidimensional y complejo que debe ser contemplado desde todas las disciplinas del conocimiento. La mayor dificultad para su estudio reside en la ausencia de una definición universalmente aceptada, a pesar de que existen numerosos intentos por parte de los autores más relevantes por abarcar en una frase, la complejidad de este concepto.

Sin embargo, existe acuerdo en afirmar que la creatividad está presente en todos los individuos en mayor o menor medida y que las diferencias de grado están muy relacionadas con las oportunidades de desarrollo y de expresión que viva el individuo. En diferentes grados y en diferentes campos, **todos somos creativos**. Las aportaciones que cada individuo hace en su campo, por pequeñas que sean pueden ser la base de una nueva idea o creación. Cada creación se basa en la suma de las creaciones que les precedieron. Existe consenso también respecto a que la creatividad es

el producto de los efectos combinados de muchos factores, desde los rasgos y las características personales, a factores sociales, culturales y ambientales.

Sintetizando, podría afirmarse que un producto nuevo y original debe tener eficacia social o adecuación, y que para ello debe ser valioso, verdadero y útil. Un producto creativo debe satisfacer ciertos requerimientos, tener sentido dentro del ámbito en el que se plantea y estar adaptado a una situación.

La importancia de la creatividad en el trabajo y su relación con las preferencias personales y el contexto organizacional, ha sido puesta de manifiesto por numerosos autores, como Torrance, Sternberg y Amabile. La teoría "minerológica" de Sternberg parte de la consideración de la creatividad como resultado de la interacción del individuo y su entorno. Entiende que la influencia de ciertas organizaciones en el fomento o inhibición de la creatividad puede estructurarse en ocho tipos diferentes, siendo la más potenciada la organización de diamante bruto.

Los bloqueos a la creatividad han sido estudiados desde diferentes perspectivas por numerosos autores que consideran los más frecuentes el conformismo, no cuestionar, el temor a equivocarse, la rigidez de pensamiento, el condicionamiento, las presiones conformistas, la habituación, la sanción social y los prejuicios. Como consecuencia, se están realizando interesantes aportaciones sobre diferentes métodos para desbloquear la creatividad.

A modo de síntesis, creemos que desarrollar una **actitud exploratoria** es importante para aprender a ser más creativo. Como hemos visto, hay numerosas maneras de bloquearse con un enfoque o una única interpretación, paralizando la creatividad. Para vencer las fijaciones funcionales es necesario adquirir el hábito de mirar más allá de las ideas convencionales, de cambiar el contexto con el fin de descubrir soluciones novedosas.

La creencia de que la creatividad puede desarrollarse y estimularse tiene abundantes seguidores, muchos de los cuales han ofrecido recomendaciones prácticas sobre cómo generar respuestas creativas a la solución de problemas. La educación abierta y libre educa para el pensamiento divergente, la originalidad, la iniciativa y el descubrimiento, mientras que una educación cerrada, basada en la memorización y la aplicación de respuestas ya existentes a la solución de problemas, responde a una educación en el conformismo, es decir, no creativa. Asimismo, la educación artística es considerada por algunos como un instrumento para la educación creativa.

Uno de los aspectos más interesantes de la creatividad es que puede ayudarnos a encontrar la forma de expresar aquello que somos y que nos hace diferentes a los demás, **nuestra aportación única, irrepetible e insustituible.**

CAPÍTULO 2

INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA DE LA CREATIVIDAD

INTRODUCCIÓN

En este capítulo intentamos resumir las diversas investigaciones realizadas desde la psicología que según nuestro punto de vista, son fundamentales para conocer la evolución de la creatividad a partir de las numerosas aportaciones realizadas hasta el momento. Para su clasificación hemos establecido dos apartados que coinciden con un momento histórico para la creatividad, por lo que siguiendo un orden cronológico, la investigación queda dividida en dos etapas: la primera hasta 1950 y la segunda desde 1950 hasta la actualidad.

En 1950 se realiza la transición desde las teorías implícitas vigentes durante 20 siglos a los primeros proyectos de investigación empíricos. En una revisión bibliométrica realizada por Guilford (1970) se concluye que las publicaciones anuales sobre creatividad rondan en torno a un 0,13 por ciento de todas las publicaciones reseñadas en el *Psychological Abstracts* lo que equivale a treinta o cuarenta publicaciones anuales.

Hasta ese momento, los estudios sobre creatividad están centrados principalmente en el **campo artístico**. La mayor preocupación de los investigadores se centra en medir la creatividad y en identificar las características de personalidad que diferencian a los sujetos creativos de los que no lo son. Entre los numerosos autores destacan Harms (1939), Seashore (1939), Meier (1940), Enhelhardt (1941), Dexter (1943), Hadamard, Wertheimer y Horn (1945), Welch (1946), Lowenfeld y Arnheim (1947), Vernon (1948), Patrick (1949), Hutchinson (1949), Thorndike y Welsh (1949), Hart, Thurstone y Stein (1950).

La mayor parte de las investigaciones realizadas giran en torno a las variables más relacionadas con la creatividad: la inteligencia, la personalidad y la motivación. Se revisa la teoría e investigación sobre la incidencia de estos aspectos en la creatividad, mostrando que, aunque ésta puede surgir de una compleja interacción de fuerzas, es necesario un mínimo de inteligencia, determinados rasgos de personalidad y un grado elevado de motivación procedente de la implicación personal en el trabajo. Esta resulta crucial para alcanzar altos niveles de creatividad en cualquier dominio.

1. INVESTIGACIÓN SOBRE CREATIVIDAD HASTA 1950

El término *creativo* es utilizado en 1877 por Littré, dándole el sentido de “quien tiene la virtud de crear” (Osborn, 1971). La principal razón que obstaculiza el desarrollo del término creatividad es de índole religiosa al considerar que la creación era un atributo exclusivamente de Dios, siendo considerado poco respetuoso emplear los términos “creador” y “creativo” para referirse a las criaturas humanas. El reconocimiento de la palabra creatividad en la literatura psicológica, así como su empleo habitual, ocurrió cuando ya existían más de doscientas publicaciones sobre el tema.

Galton (1869-1889) planteó el tema de la creatividad en sus estudios sobre el genio. Según este autor, el genio debía estar superdotado en sus facultades mentales y ser, por tanto, pródigo en ideas originales. Entre 1869 y 1889 se plantea el origen de las facultades intelectuales y el carácter hereditario de los genios y creadores. Si bien sus conclusiones ya no son sostenibles, le cabe el honor de haber sido el primero que se preocupó de estudiar la personalidad creadora con la utilización de un método científico. Terman, en 1926, replanteará el tema con una investigación más rigurosa. Sorbiau (1881) llegó a formular que el genio se diferenciaba de los demás por el desarrollo de su imaginación. Esta teoría sería reformulada un siglo después por Boirel (1961) en su teoría de la “invención”.

La creatividad nace en 1900 con la obra de Ribot *La imaginación creadora*. Durante medio siglo se aludió a ella como "Imaginación", hasta que en 1950 Guilford denominó a esa capacidad **creatividad**. Para Ribot la actividad creadora viene justificada por la convergencia de tres tipos de factores que interactúan constantemente:

- a) **Factores intelectuales:** la imaginación que tiene por objeto la creación de ideas nuevas a partir de las dos leyes básicas de la oración: la contigüidad y la semejanza.
- b) **Factores emocionales:** todas las formas de imaginación creadora implican elementos **afectivos**. Toda invención brota de un impulso tal vez no satisfecho y, a su vez, todas las disposiciones afectivas pueden influir sobre la imaginación creadora. Es decir, que la carga afectiva (alegría, amor, cólera, tristeza...), da lugar a toda producción artística.
- c) **La inspiración**, según Ribot, es atribuida al inconsciente cuyos rasgos son que no es controlable por la voluntad y que irrumpe en la conciencia de forma brusca e inesperada.

Poincaré (1913), apoyado en sus propias experiencias, estableció cuatro fases del pensamiento inventivo que más tarde retomaría Wallas (1926), estableciendo las cuatro etapas del proceso creador:

- **Preparación:** fase de recogida de información. Está conformada por la utilización de los conocimientos adquiridos y por el planteamiento del problema.
- **Incubación:** actividad latente e inaccesible a la conciencia. Durante esta etapa de descanso cognitivo hay una mayor relajación y supone una pausa interior, una despreocupación del problema a nivel consciente que da paso a la iluminación. Es una fase vital para la generación de ideas.

- **Inspiración:** momento de iluminación o momento del *insight*. Se dan una intuición y visión rápidas del problema. La solución aparece de forma inesperada.
- **Verificación y comunicación:** Consiste en la formulación de la idea, en términos comprensivos de su verificación y comprobación para, de esta manera, hacerla patente a los demás.

Hutchinson (1931) sugirió considerar el pensamiento creativo como una integración de diversos procesos del pensamiento. Spearman (1931) en *Creative Mind*, utilizó el concepto de "transferencia" como principio generador de la creatividad. Para él, el pensamiento creador es una serie de transferencias y relaciones que llegan a desembocar en una solución novedosa.

En 1937, Fairbairn afirma que la construcción (libido) y la destrucción (thanatos) son características del comportamiento creador. En el sueño emergen los contenidos reprimidos en la vida consciente de forma que, la represión condiciona la actividad artística. La actividad creadora se asemeja más al **juego** que al trabajo. Las personas realmente creativas suelen ser emocionalmente inestables e inmaduras, inhábiles e inadaptadas a situaciones reales; necesitan de los demás y, en el campo de sus intereses, suelen ser independientes y dominadoras.

En 1937 y 1941, Patrick intentó demostrar los cuatro momentos del pensamiento creativo, para lo que invitaba a los sujetos a ir exponiendo en voz alta las ideas que les venían a la mente al tratar de resolver una tarea dada. Dividió el tiempo del experimento en cuatro períodos iguales, a fin de poder identificar el comportamiento aparecido en cada uno de ellos. Concluyó que a lo largo de esos cuatro periodos se daban los procesos de: a) cambio y revoltijo de ideas; b) reflexión, que conducía a seleccionar las ideas e infiltrar otras ajenas a la tarea; c) esbozo de soluciones; y d) solución a la que se había llegado.

De esta manera, en cada una de las fases del proceso creador, acontecería lo siguiente: 1, en la preparación se familiariza con la situación problemática y sus materiales; 2, el problema comienza a delimitarse y a adoptar una forma definible. Nacen las sugerencias como probables soluciones, siendo posible que aparezcan muchas y variadas; 3, la iluminación, durante la cual aparece una meta claramente definida y el sujeto comienza a trabajar sobre ella; y 4, en la verificación los resultados son analizados y completados. Patrick llegó a la conclusión de que estas etapas no se suceden en el mismo orden sino que ese orden dependerá de la forma de trabajo que cada persona haya desarrollado.

2. INVESTIGACIÓN SOBRE CREATIVIDAD DESDE 1950

La segunda etapa, iniciada en 1950, coincide con el discurso sobre creatividad el día del nombramiento de Guilford como Presidente de la Asociación Americana de Psicólogos (APA). Hasta ese momento se habían realizado escasas aportaciones pero a partir de ese año se producirán algunos cambios relevantes:

1. Se denunció el abandono en que estaba el estudio de la creatividad, apoyando sus argumentaciones en datos estadísticos: de los 121.000 artículos publicados en *Psychological Abstracts*, desde su fundación, sólo 183 tratan el tema de la creatividad.
2. Se repartió un manifiesto en las distintas universidades que culminaría en la creación de la Fundación para la Educación Creativa y en la aparición de dos revistas de investigación sobre creatividad. La primera de ellas en el año 1967, *The Journal of Creative Behavior* y la segunda, *Creativity Research Journal* en 1988.
3. Se planteó una visión integradora de la creatividad, estudiada hasta entonces en las manifestaciones de los artistas, inventores, genios, pero no como facultad común a todas las personas.

4. Abrió grandes líneas de investigación referentes a:
 - ◆ La importancia de la creatividad.
 - ◆ El desarrollo de la creatividad en el medio empresarial y educativo.
 - ◆ Las relaciones entre creatividad e inteligencia.
 - ◆ El planteamiento factorial del estudio de la personalidad.
 - ◆ Los rasgos que caracterizan a la personalidad creativa.
5. La creatividad se estudiaría de forma inteligente como factor que, junto con la inteligencia, forma parte de la personalidad.
6. Se marcarían pautas para identificar la creatividad, planteando los siguientes componentes básicos:
 - ◆ Sensibilidad a los problemas.
 - ◆ Facilidad para producir ideas.
 - ◆ Flexibilidad de adaptación.
 - ◆ Originalidad en las ideas.
 - ◆ Capacidad de síntesis.
 - ◆ Capacidad de análisis.
 - ◆ Alto nivel de complejidad en cuanto a las estructuras conceptuales.
 - ◆ Capacidad de evaluación de los resultados.

A partir de 1950 la creatividad se va entendiendo como un proceso de percepción de problemas y de búsqueda de soluciones que implica que los individuos pueden aportar soluciones creativas en diferentes campos y grados.

Barron (1952) estudió las relaciones entre **percepción** y creatividad, encontrando que los sujetos creativos muestran una mayor preferencia por las situaciones complejas. Spotts y Mackler (1967) analizaron la dependencia e independencia respecto al campo perceptivo y concluyeron que las personas creativas no se ligan tanto a la percepción, son más independientes, no están condicionadas por los prejuicios tradicionales y ven las cosas con una mayor fidelidad a la realidad.

Roe (1958) fue uno de los primeros autores que se ocupó de la relación con el medio de la persona creativa y descubrió la importancia del medio familiar como "clima emocional", para despertar unas actitudes determinadas hacia el entorno. Schulman (1966), estudió la percepción de las personas creativas frente al medio. Lo expresó con una fórmula repetida posteriormente por autores que utilizan el concepto de autorrealización como "*apertura al mundo y a la experiencia*" en la que profundizaron posteriormente Maslow, Fromm, Roger y Anderson.

Brittain y Beittel (1960) basándose en los estudios de Lowenfeld, llevaron a cabo una investigación en la que identificaron cinco tipos de variables en la creatividad:

- ◆ Personales, que versan sobre la personalidad y el pasado histórico del artista.
- ◆ Del proceso o medio, que incluyen calidad de autoconcepto, toma de decisiones, etc.
- ◆ De enjuiciamiento, que se ocupan de la cualidad estética de los productos artísticos.
- ◆ Ambientales, que hacen referencia al maestro y al proceso de enseñanza.
- ◆ De efecto o resultado, que abarcan los resultados conseguidos y las influencias del proceso o producto creativo.

Las relaciones entre creatividad y los factores emotivos han sido estudiadas por Peck (1958); Peck y Havighurst (1960); McGuire (1961); Veldman y Peck (1961) entre otros. Tretham (1979) encontró que la **ansiedad** está negativamente correlacionada con las puntuaciones en creatividad. Taylor (1972, 1973, 1974) introdujo el concepto de "transmisión realizadora" de la creatividad, una forma de acercarse a la creatividad desde el punto de vista **actitudinal**.

Jurcova y Stubnova (1999) estudiaron la creatividad y la **competencia social**, llegando a la conclusión de que tanto la independencia de la personalidad, la accesibilidad, la dominancia y la confianza en uno mismo, así como una alta creatividad formaban gran parte de las habilidades sociales.

3. VARIABLES RELACIONADAS CON EL ESTUDIO DE LA CREATIVIDAD

De la revisión de la literatura especializada se puede concluir que las variables más estudiadas en relación con la creatividad son la inteligencia, la personalidad y la motivación.

3.1. Estudios sobre creatividad e inteligencia

La relación entre la creatividad y la inteligencia resulta muy controvertida. Si bien es cierto que se considera que la inteligencia no es condición suficiente para la creatividad, algunos autores se refieren a ella como necesaria (Amabile, 1983; Getzels y Jackson, 1962). Simpson (1922), predijo cierta **independencia** entre creatividad e inteligencia. Definió la aptitud creativa como la iniciativa que uno manifiesta por su capacidad de apartarse de la secuencia común de pensamiento. Consideraba que los tests de creatividad deberían añadirse a los tests de inteligencia a fin de valorar la "energía creativa vital".

Roe (1953) que realizó estudios sobre eminentes científicos sociales, biólogos y físicos, así como MacKinnon (1968), que investigó con científicos, arquitectos y matemáticos, encontraron en los sujetos creativos cocientes intelectuales de 120-177, pero esto no es un índice de que exista una relación entre ellos.

Barron (1961) en experimentos con escritores creativos observó que la inteligencia es un factor **insignificante** en la creatividad. Las investigaciones de Chambers (1969), Stein (1968), Walberg (1969) indican que, para obtener

un determinado logro, se requiere un **nivel mínimo** de inteligencia, pero que, a partir de ese momento, los logros **no se unen** a la inteligencia. Es la *Teoría del umbral*.

Getzels y Jackson (1962) constataron que tanto los alumnos muy inteligentes, pero poco creativos, como los alumnos muy creativos, pero poco inteligentes, consiguieron en los tests de rendimiento escolar puntuaciones más altas que los alumnos poco creativos y poco inteligentes. Yamamoto (1964) llega a conclusiones similares.

Bloom (1963) escogió químicos y matemáticos en dos muestras. Unos fueron juzgados como excepcionalmente productivos por sus compañeros, y otros con las mismas características que los anteriores, como excepcionales por sus compañeros, si bien el primer grupo aventajó al segundo en producción de 1 a 8, sin embargo, sus **cocientes intelectuales eran iguales**. El mismo año Harmon (1963) clasificó científicamente a físicos y a biólogos en una investigación de productividad y comprobó que **no existía relación** entre creatividad e inteligencia.

Igualmente, Wallach y Kogan (1965) llegaron a la conclusión de que **no existe correlación** significativa entre creatividad e inteligencia. No encuentran, tampoco, diferencias significativas debidas al **género** de los sujetos. Wallach y Kogan (1971) consideran que la inteligencia es un conjunto de aptitudes que están interrelacionadas y que se refieren a la retención, transformación y utilización de los símbolos verbales y numéricos y en donde se requieren la memoria, la aptitud para resolver problemas y las destrezas de manipular y enfrentar conceptos. Estos autores afirman que los índices de creatividad y los de inteligencia tienden a ser **independientes** entre sí y que existe diferencia entre creatividad e inteligencia, de forma que las posibles combinaciones originan cuatro grupos distintos de individuos:

- 1, El grupo de **creatividad alta e inteligencia alta**, caracterizado por un alto nivel de autocontrol, autoconfianza, libertad de expresión,

extraversión y popularidad, así como un nivel de atención e interés en el trabajo escolar.

- 2, El grupo de **creatividad alta e inteligencia baja**, en el cual se encuentran las personas conflictivas, con sentimientos de inutilidad e inadecuación, cautelosas, bajas en auto confianza, y que tienen dificultad para la concentración.
- 3, El grupo de **creatividad baja e inteligencia alta**, conformado por aquellas personas que se esmeran por tener un alto rendimiento escolar y sufren si tienen fracasos académicos, y quienes además se orientan a obtener buenas notas. Se ha indicado que su grado de ansiedad es menor que el de los otros grupos y no son problemáticos.
- 4, El grupo de **creatividad baja e inteligencia baja**, en el que se concentra a los sujetos desorientados, que tienen maniobras defensivas variadas y los cuales pueden producir síntomas psicósomáticos.

Más tarde, Wallace y Kogan (1972) identificaron que los rasgos de personalidad asociados con la creatividad parecen reflejar una **interacción** significativa con el nivel de inteligencia, o con el modo en que son capaces de funcionar en los diferentes niveles de inteligencia.

Por su parte Guilford (1968) realizó diversas investigaciones para demostrar la relación entre inteligencia y creatividad, concluyendo que **no necesariamente** se daba una relación directa. En otros estudios de creatividad, se plantea como necesaria una buena inteligencia, aunque no necesariamente excepcional, con el fin de obtener logros creativos. Simonton (1979) sugiere que una cantidad excesiva de inteligencia podría inhibir el desarrollo creativo. Barron y Harrington (1981) y Lubart, (1994) realizaron tres hallazgos básicos:

- 1, Las personas creativas tienden a mostrar puntuaciones por **debajo de la media**, a menudo por encima de 120.

- 2, La correlación entre CI y creatividad varía según los estudios, de débil y ligeramente negativa, a moderadamente fuerte y positiva.
- 3, Las correlaciones características tienden a ser débil, positiva.

Por tanto, se puede afirmar que la creatividad está **relacionada** con la inteligencia pero, en absoluto se trata de lo mismo. Los estudios realizados por Walberg (1982), le llevan a afirmar que **no** es tan fundamental una alta inteligencia, sino más bien la presencia de **rasgos personales y afectivos**, siendo considerados como personas éticas, sensitivas, magnéticas, optimistas y populares. El 60% de los sujetos estudiados tuvieron trato con personas eminentes a lo largo de su infancia, estando estimulados por la familia y las condiciones ambientales.

Landau (1987) opina que una elevada inteligencia no condiciona por sí misma la creatividad, pero depende de un cierto grado de inteligencia. Así pues la creatividad es el **complemento** de la inteligencia, representando el grado más alto de inteligencia dentro de la jerarquía de las facultades humanas. Mientras que la inteligencia emplea el pensamiento convergente, la creatividad emplea el pensamiento divergente.

Perkins (1988) distingue entre características que permiten la creatividad y características que la promueven. Sugiere que la inteligencia puede permitir la creatividad hasta cierto grado, pero **no la asegura**. Igualmente Gardner (1995) extrae una conclusión importante a la que llegaron los psicólogos con respecto a la relación entre inteligencia y creatividad: creatividad **no es lo mismo** que inteligencia; un individuo puede ser mucho más creativo que inteligente o mucho más inteligente que creativo.

Sternberg y Lubart (1997) plantean que para hacer un trabajo creativo, es necesario contar con la participación de la inteligencia desde tres ámbitos: a) la inteligencia sintética, b) la analítica, y c) la práctica.

López Martínez (2001) realizó una investigación en la que fundamentalmente pretendía identificar alumnos precoces o de altas habilidades empleando diversos criterios de valoración, tratando de hallar la relación entre creatividad e inteligencia, llegando a la conclusión de que **no existe relación** entre cualquier aspecto de la creatividad con la inteligencia general.

Feist y Barron (2003) también apuntan que la inteligencia es talento y destreza en el procesamiento de la información, resolución de problemas y razonamiento abstracto, mientras que la creatividad es una capacidad específica, no sólo para la solución de problemas, sino también para resolverlos de manera original y con determinadas adaptaciones. Para los investigadores, estos dos factores pueden estar relacionados, pero **no representan lo mismo**. En esta línea se sitúa Monreal (2000), quien plantea que la mayoría de investigadores están de acuerdo en afirmar que la inteligencia y la creatividad **son diferentes**, pero que se **relacionan**. Asimismo Corbalán y otros (2003) consideran que aunque hay afirmaciones de uniformidad entre creatividad e inteligencia, son dos entidades que están muy relacionadas, pero que tienen su propia **autonomía**.

En síntesis, en cuanto a la influencia que ejerce la creatividad sobre la inteligencia o viceversa, hay una mayor aceptación entre los autores de que estos dos factores se relacionan y se **complementan**, aunque son **independientes**. Si bien es cierto que las personas más inteligentes tienen más posibilidades de ser creativas que las que tienen una inteligencia más baja, la inteligencia alta no es ni condición necesaria ni suficiente para la creatividad. Existe la posibilidad de que muchos individuos en todos los niveles de inteligencia tengan mayor potencial del que es posible que desarrollen espontáneamente.

3.2. Estudios sobre creatividad y personalidad

Gran cantidad de investigadores han estudiado la relación entre personalidad y creatividad: Amabile (1993), Eysenck (1993), Helson (1996), Feist (1998), Wolfradt y Pretz (2001), Gelade (2002), Francis, Fearn y Brin Booker (2003). Cattell realizó un estudio en 1959, con 144 físicos, biólogos y químicos, en el que llegó a tres conclusiones importantes:

- Los sujetos creativos se diferencian significativamente del hombre medio, por ser más esquizotímicos, inteligentes, dominantes, inhibidos, sensibles emocionalmente y radicales.
- Se diferencian de aquellas personas de igual inteligencia dedicadas a la administración o enseñanza en que son emocionalmente menos estables, más radicales y bajos en factores primarios de extraversión.
- Tienen mayor semejanza en los rasgos indicados, con respecto a los literatos y artistas.

Los estudios de Lowenfeld y Beittel (1959), consiguieron identificar los rasgos mentales y de personalidad que condicionan la producción creativa: sensibilidad a los problemas, fluidez, flexibilidad, habilidad para la redefinición, capacidad de abstracción, capacidad de sintetizar, consistencia de organización y originalidad. Lowenfeld y Beittel llegaron a la conclusión de que el cultivo de la creatividad en las artes **desarrollaría la creatividad** general de los sujetos, idea que posteriormente mantienen otros autores como Landau (1987).

Burkhart (1961) identifica las dimensiones de la personalidad que parecen estar más relacionadas con la creatividad: disconformidad, rica vida interior, flexibilidad, espontaneidad, independencia y autosuficiencia. McGuire (1962), trabajó con un equipo de profesores de la Universidad de Texas en un proyecto de investigación llamado *Projet Talent* planteándose el estudio de la personalidad creativa en sus aspectos mentales y emocionales.

Señaló tres dimensiones del pensamiento inteligente que aparecen constantemente en los tests:

1. **Pensamiento convergente.** Es la aptitud para dar la respuesta adecuada, adquirir hábitos de pensamiento y acción aceptables en el contexto social.
2. **Pensamiento divergente.** Es la capacidad de captar nuevas formas, ofrecer ideas originales y captar las significaciones profundas de las cosas, ya sean objetos, hechos, relaciones o símbolos.
3. **Aptitud simbólica.** A través de la familiaridad con los libros y el lenguaje informativo, se va adquiriendo la familiaridad de reconocer los símbolos verbales y figurativos.

MacKinnon (1962), Barron (1953, 1955) y Stein (1953), descubrieron una tendencia a la ambigüedad y una preferencia hacia las figuras complejas por parte de las personas creativas. MacKinnon (1962) presentó uno de los estudios más sugestivos respecto a la aptitud para crear a partir de personas que socialmente son reconocidas como grandes talentos creativos. Se preguntó sobre los rasgos de la naturaleza que distinguen a los sujetos creativos de los otros. Entre la amplia lista de atributos naturales resaltan como rasgos característicos: independencia, autonomía, capacidad de persuasión, inconformidad, egocentrismo, inteligencia, éxito social, espíritu dominante, preferencia por lo complejo frente a lo simple, preferencia por el desorden, apertura a la moda, salud mental y feminidad.

Por su parte, Taylor (1964) enunció los siguientes rasgos de la personalidad creativa: sentido del humor capacidad de imaginar, curiosidad intelectual, planteamiento de preguntas, habilidad para reestructurar ideas, autonomía, autosuficiencia, independencia de pensamiento, afirmación y aceptación de sí, ingeniosidad, inventiva, atracción por el riesgo, persistencia intelectual, necesidad de variedad, hábitos de trabajo efectivos, alto nivel de actividad y autocontrol.

Maslow (1963) realizó varios estudios en los que la creatividad se plantea, no como un potencial hereditario, sino como una realidad psíquica que puede desarrollarse mediante unas motivaciones adecuadas. Por eso, en oposición a Guilford y en concordancia con Fromm, nos habla de la **actitud creativa**. Da gran importancia a la fase de inspiración que consiste en olvidarse del pasado y del futuro para perderse en el presente, vivir el momento. Tal modo de inspiración puede ser una *experiencia cumbre*.

Mednick y Mednick (1964), desde una perspectiva asociacionista, encontraron en los sujetos creativos una preferencia por lo **nuevo**, en especial el uso de neologismos. Comella (1966), con una visión pragmática, recoge los siguientes atributos de la personalidad creativa: competencia en su área de trabajo, estímulo frente a los desafíos, conciencia de libertad, interés por los planteamientos problemáticos e inconformismo. Vervalin (1980) concluye que aunque no hay ningún estereotipo claro del individuo creador, sí es posible afirmar que presentan ciertas similitudes:

- ◆ Poseen una gran curiosidad intelectual.
- ◆ Disciernen y observan de manera diferenciada. Están alerta y pueden concentrarse y trasladar su atención adecuadamente.
- ◆ Tienen en sus mentes una amplia información que pueden combinar, elegir y extrapolar para resolver problemas que requieran una elaboración novedosa.
- ◆ Son sensibles a sus propias elucubraciones psicológicas y tienen pocos mecanismos de represión o supresión.
- ◆ Están bien dotados intelectualmente y responden emocionalmente, muestran empatía a la gente y a las ideas divergentes (tolerancia hacia las ambigüedades). Al buscar soluciones no se esfuerzan por evitar los problemas desagradables o complicados.
- ◆ Han tenido una infancia relativamente desdichada.

- ◆ Se comprenden a sí mismos, tienen mayor percepción de sus características psicológicas.
- ◆ Tendencia a la introversión, mayoritariamente.
- ◆ No están pendientes de lo que los demás piensan de ellos.
- ◆ No son conformistas sino independientes.
- ◆ Flexibles con respecto a medios y objetivos.
- ◆ Les interesan menos los hechos como tales que los significados y las implicaciones de los hechos.
- ◆ Intellectualmente son verbales y comunicativos y no les interesa controlar ni sus impulsos ni los de los demás.

Eysenck (1993) relacionó creatividad y personalidad (en particular el psicoticismo) usando correlaciones de personalidad para sugerir una teoría que explicara la creatividad. Para Eysenck (1995) en todos los niveles de creatividad aparece originalidad, falta de emocionalidad, individualidad, imaginación, rebeldía, independencia, y un enfoque radical. En los de más alta creatividad aparecen además rasgos como persistencia, perseverancia, fuerte activación, fuerza de carácter, energía o fuerza del yo.

Sternberg y Lubart (1997) afirman que una de las razones por las que muchas personas potencialmente creativas, nunca, o en escasas ocasiones, muestran su creatividad, es porque no tienen los rasgos de personalidad necesarios. Algunas personas nunca llegan a conocer su potencial porque carecen de la perseverancia ante los obstáculos endógenos (bloqueo mental, rigidez interna), o exógenos, la voluntad de asumir riesgos, la voluntad de crecer, la tolerancia a la ambigüedad, la apertura a la experiencia, la fe en uno mismo, y el coraje de las convicciones propias. Tal es así que acaban en la conformidad y dejan de luchar por defender una idea.

Pawlak (2000) indica que un innovador exitoso debe poseer imaginación, habilidad para trabajar en equipo, persistencia ante los obstáculos y la facilidad de percibir y medir las oportunidades. También sugiere que debe ser independiente, flexible y motivado, quizás altamente

competitivo y con coraje, además puede servirle tener una carácter fuerte. Monreal (2000) agrupa los rasgos de personalidad de los individuos creativos en nueve categorías:

- ◆ Complejidad.
- ◆ Impulsividad. Son impulsivos, no disciplinados (Guilford, 1959.)
- ◆ Identidad sexual: tienen una puntuación alta en femineidad.
- ◆ Sociabilidad: bajo nivel de sociabilidad y a la vez seguridad y valentía ante el grupo social (Guilford, 1959).
- ◆ Disposiciones para el cambio: tienen un alto nivel de interés (MacKinnon, 1962). Son menos sumisos a la realidad: no aceptan las cosas como son, quieren mejorarlas.
- ◆ Autoconfianza alta (Guilford, 1959; Taylor y Ellison, 1964).
- ◆ Autosuficiencia.
- ◆ Independencia de juicio. Valoran su independencia y autonomía (MacKinnon, 1962).
- ◆ Salud mental.

Gardner (2001) menciona algunos rasgos de la personalidad comúnmente presentes en los creativos: tienden a destacar más por la configuración de su personalidad que por su poder intelectual. Cuando ya son capaces de realizar obras que se consideran creativas, difieren de sus compañeros en cuanto a ambición, confianza en sí mismos, pasión por su trabajo, insensibilidad a la crítica y por su deseo de ser creativos, de dejar huella en el mundo.

Menchén (2001) se refiere al perfil del profesor creativo y describe algunas características de personalidad comunes entre ellos: son sensibles, flexibles, imaginativos, manifiestan empatía con todos los estudiantes, cuentan con recursos ingeniosos e interactúan positivamente con los demás, también les gusta arriesgarse y emprender trabajos difíciles.

Feist y Barron (2003) mencionan que el efecto de la personalidad sobre la creatividad es un tópico muy estudiado en los últimos 50 años, debido, en parte, al interés común por estos dos aspectos sobre las diferencias individuales. Las conclusiones principales de un meta-análisis realizado por Feist (1998), indican que, en general, las personas creativas son más autónomas, introvertidas, con disposición hacia nuevas experiencias, incrédulas, seguras de sí mismas, se aceptan a sí mismas, son ambiciosas, dominantes, hostiles e impulsivas.

En resumen, la personalidad de los creativos parece centrarse en un conjunto de características que se manifiestan con mayor intensidad en algunas personas. Hay rasgos que nombran algunos de estos autores y que son coincidentes entre sí que resaltan la importancia de la perseverancia ante los obstáculos, la confianza en sí mismo, la ambición y la imaginación. Sin embargo, estas listas de rasgos **no** deben ser tomadas al pie de la letra ya que muchas de ellas son contradictorias. La creatividad es una característica personal. La complejidad de las personas hace que en cada una se manifieste de manera diferente.

3.3. Estudios sobre creatividad y motivación

Desde la Psicología cognitiva, la motivación desempeña un papel fundamental en la creatividad, de modo que para ciertos autores las diferencias en creatividad no son más que diferencias en la motivación (Hayes, 1989). La motivación es para De Bono (1994) la disposición de una persona para detenerse y enfocar su atención sobre determinado punto. Para Sternberg y Lubart (1997), el incentivo que conduce a cierta acción que se reduce a la naturaleza y la intensidad del deseo de comprometerse con una actividad. Una persona con un fuerte deseo es considerada como altamente motivada, mientras que alguien con un deseo débil es considerado como menos motivado.

Entre los primeros teóricos de la creatividad existía un consenso general en lo referente a que el comportamiento creativo se debía a la tenacidad de propósito (Cox, 1926), absorción impulsora (Roe, 1952), pasión (Brunner, 1962), dedicación (Henle, 1962), e insistencia (Newell, Shaw y Simon, 1962). Se prestaba menos atención a lo que producía este alto nivel de motivación. La línea predominante del trabajo teórico y empírico parte de la creencia en que la creatividad está motivada por el disfrute y la satisfacción que una persona obtiene de implicarse en la actividad creadora.

La importancia de la motivación en la creatividad está bien documentada. Las primeras teorías que trataban sobre la motivación que subyace a la creatividad procedían de la tradición psicodinámica y explicaban el comportamiento creativo como una forma de reducir la tensión creada por otros deseos inaceptables. Freud (1908/1959, 1915/1957) sugirió que, de forma parecida al papel que desempeña el juego para los niños, la actividad creativa permite a los adultos solucionar el conflicto y les proporciona la oportunidad de inculcar un mundo de fantasía de contenido emocional. Aunque el enfoque psicodinámico ha mencionado una serie de motivos que podrían llevar a las personas a ser creativas, la línea predominante del trabajo teórico y empírico ha surgido de la creencia en que la creatividad está motivada por el disfrute y la satisfacción que una persona obtiene de implicarse en la actividad creativa (López Martínez, 2001).

Los teóricos más cognitivos defienden que una parte crucial de la creatividad es un profundo amor y disfrute de las tareas a realizar (Bruner, 1962; Torrance, 1962, 1995). Golann (1962) reconoce la importancia de la implicación profunda en la tarea, cuando describe la creatividad motivada por un deseo de interactuar con el entorno, con el fin de lograr los mayores potenciales perceptuales, cognitivos y expresivos propios.

Crutchfield (1962) sostiene que existe incompatibilidad entre la conformidad y el pensamiento creativo, afirmando que las personas que tienden a aceptar opiniones o creencias de grupo contrarias a las suyas,

estarán más motivadas por razones extrínsecas para crear, que aquellas que permanezcan independientes del consenso del grupo. En numerosos estudios Crutchfield señaló que las personas inclinadas a ceder a presiones de conformidad, mostraban niveles más bajos de creatividad que los inconformistas.

Más tarde, Amabile (1983) desarrolló en *La psicología social de la creatividad* su teoría ambiental que establece cinco etapas en el proceso de solución de problemas: a) presentación del problema; b) preparación, recogida de información; c) generación de la posible respuesta, búsqueda de relaciones; d) validación de la respuesta; y e) resultados: éxito. Sobre este proceso influyen tres componentes básicos que hacen posible que sea un proceso creativo y que desarrollaremos más adelante.

El modelo componencial de Amabile (1983, 1996) sugiere que la creatividad será mayor en aquél área en el que los tres componentes compartan mayor superposición: a) motivación por la tarea; b) destrezas propias del campo; y c) destrezas propias de la creatividad. Es decir, donde las habilidades relevantes al dominio se superponen a los intereses intrínsecos más fuertes del individuo y a los procesos de pensamiento creativo. Por tanto, es más probable ser creativo dentro de la "intersección de creatividad" de cada uno.

La motivación se plantea desde dos perspectivas diferentes; la motivación **intrínseca**, que le permite al individuo tomar las decisiones según su fuerza interior; y la motivación **extrínseca**, regida por factores externos con el fin de alcanzar una meta externa como el reconocimiento, la recompensa económica o ganar una competencia (Romo, 1997). Amabile (1983) propuso una doble hipótesis sobre cómo afecta la motivación a la creatividad según la cual el estado intrínsecamente motivado favorece la creatividad, mientras que el estado extrínsecamente motivado es perjudicial.

Para Amabile (1983), la motivación intrínseca se define como la motivación para realizar una actividad por sí misma de manera principal, puesto que el individuo percibe la actividad como interesante, comprometedora, satisfactoria, o que plantea un reto personal; se caracteriza por centrarse en el reto y disfrute del trabajo en sí mismo. Por el contrario, la motivación extrínseca se define como la motivación para realizar una actividad principalmente para cumplir algún objetivo externo al trabajo en sí mismo, como lograr una recompensa inesperada, ganar una competición o cumplir algún requisito; se caracteriza por centrarse en la recompensa externa, el reconocimiento externo y la dirección externa del trabajo propio.

La mayoría de las teorías actuales están de acuerdo en que la motivación intrínseca es altamente beneficiosa para la creatividad, ya que hace que la persona, de forma consciente e intencional, se centre en una actividad porque realmente desea hacerlo. Parece existir un consenso entre diversos autores (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1988), sobre la premisa de que el amor por el trabajo propio es, sin duda, un buen potenciador de la creatividad. Mansfield y Busse (1981) identificaron el compromiso con el trabajo, la implicación apasionada que caracteriza la motivación intrínseca, como un elemento importante para el descubrimiento científico. Otras investigaciones han corroborado que las personas creativas obtienen energía de tareas que suponen un reto, una señal de la alta motivación intrínseca.

Más recientemente se ha sugerido la existencia de orientaciones motivadoras estables hacia el trabajo propio (Collins y Amabile, 1999). En una investigación llevada a cabo aplicando el Inventario de Preferencia de Trabajo (*Work Preference Inventory, WPI*) que explora los componentes principales de la motivación intrínseca y de la motivación extrínseca se llegó a la conclusión de que las personas identificadas como más motivadas de manera intrínseca hacia su trabajo producen el trabajo evaluado como más altamente creativo (Amabile y otros, 1994). De este modo, las personas que trabajan en un campo creativo (por ejemplo, artistas profesionales, científicos investigadores y estudiantes de arte) tienden a estar más

motivadas intrínsecamente hacia su trabajo que la población general (Amabile y otros, 1994; Amabile, Phillips y Collins, 1996; Pollack, 1992).

Asimismo, Csikszentmihalyi (1990) y Gardner (1993) incluyeron la motivación intrínseca como una característica personal que contribuye a la creatividad. Csikszentmihalyi sugirió que niveles altos de motivación intrínseca y niveles relativamente bajos de motivación extrínseca, podrían ayudar a los individuos creativos a ser más independientes en su campo puesto que serían menos susceptibles a las presiones de conformismo. Csikszentmihalyi (1990) ha descrito las consecuencias de buscar retos acordes con las propias habilidades en el trabajo.

Una de las aportaciones más interesantes de este autor se refiere a su concepto de *fluir*. Csikszentmihalyi habla en 1975 por primera vez de un estado emocional muy especial al que llamó **experiencia de flujo** que es vivido por el individuo en actividades fuertemente motivadas intrínsecamente. Se refiere a un estado que se alcanza cuando los individuos realizan una actividad en la que los retos igualan al nivel de habilidad (Csikszentmihalyi, 1988). Describe este estado como flujo, una experiencia de implicación óptima en una actividad, en el que aparecen sentimientos elevados de disfrute, aumenta la concentración y el paso del tiempo se ralentiza. Durante estas experiencias se disipa cualquier otro pensamiento distinto a la tarea. El individuo se siente envuelto en ella, arrastrado por ella. Las personas implicadas en soluciones creativas buscan activamente experiencias de flujo y es posible que la creatividad sea el resultado de tales estados.

Sternberg y Lubart (1991, 1995, 1996, 1997) propusieron en su teoría de la inversión en creatividad, que la motivación es uno de los seis recursos necesarios. Identificaron que junto la inteligencia, el conocimiento del ámbito, los estilos de pensamiento y el contexto, la motivación centrada en la tarea era un punto crítico para la creatividad. Sternberg y Lubart (1997) citan dos estudios con alumnos universitarios; uno realizado por Amabile, en donde

los sujetos escribieron poemas antes y después de pensar en razones extrínsecas para escribirlos. Estos mostraron una creatividad decreciente, atendiendo a las motivaciones externas. La otra investigación dirigida por Hill en 1991, concluyó que había una correlación positiva entre el disfrute de la escritura creativa y la calidad del producto, al contrario de la motivación por obtener buenas calificaciones y reconocimiento, las cuales estaban correlacionadas negativamente con la calidad del producto.

Para Amabile (1996) la motivación intrínseca es una buena guía de la creatividad, pero la motivación extrínseca más bien puede perjudicarla, principalmente si es una actividad impuesta. Aunque la motivación extrínseca, en ausencia de la intrínseca, puede minar la creatividad, la combinación de ambas logra intensificar la creatividad. Sternberg y Lubart (1997) apoyan esta posición de Amabile, planteando que las personas creativas pueden **hacer lo que les gusta** (motivación intrínseca) y, al mismo tiempo, logran ser **recompensadas** (motivación extrínseca) por desarrollar su creatividad. Según Sternberg y Lubart para ser realmente creativo es necesario estar motivado, bien mediante metas extrínsecas, como el poder, el dinero o la fama; o intrínsecas como el desafío personal o la expresión de uno mismo. Los innovadores deben ser enérgicos, productivos y estar motivados por metas. La motivación es el incentivo que conduce a cierta acción.

Las diferencias individuales de personalidad o experiencia podrían influir en la forma en que una persona interpreta o reacciona ante motivos extrínsecos o ante restricciones (Amabile, Phillips y Collins, 1994). Cheek y Stahl (1986) aseguran que los efectos de la **evaluación** en la creatividad dependen de la **timidez** de una persona, siendo las personas tímidas las afectadas más negativamente por la expectativa de evaluación.

El impacto de la **competencia** sobre la creatividad también podría verse afectado por influencias contextuales. La investigación no experimental sobre los efectos de la competencia en el lugar de trabajo ha informado de que la actuación creativa es mayor cuando la competencia tiene lugar entre

grupos en vez de dentro del mismo grupo (Amabile, 1988; Amabile y Gyskiewicz, 1987).

Durante un tiempo se pensó que los niveles altos de motivación intrínseca excluían niveles altos de motivación extrínseca. La investigación sobre los efectos de la motivación extrínseca es controvertida, admitiéndose que la motivación extrínseca tiene efectos negativos, pero también puede tener efectos positivos sobre la creatividad.

- Efectos **negativos** de la motivación extrínseca.



La motivación externa se considera negativa para la realización creativa porque centra a las personas en las metas, no en las vías para alcanzar esas metas. Algunas investigaciones apoyan esta idea. Quienes trabajan en la solución de un problema que conlleva una **recompensa** económica obtienen resultados significativamente peores que quienes trabajan sin la meta que significa la recompensa (Sternberg y Lubart, 1997). Amabile (1979) realizó un estudio que reveló el efecto **perjudicial** de la **evaluación** de la actuación sobre la creatividad, así como los efectos negativos de una evaluación positiva antes de la actuación (motivador extrínseco).

La investigación ha mostrado que las personas son menos creativas cuando se restringe o se controla la forma en que una persona realiza una tarea. Se reduce la creatividad como consecuencia de la reducción de su autonomía (Amabile et al., 1996). Esta autora afirma que los sentimientos más altos de **autonomía y libertad** tienden a estar relacionados con niveles más altos de motivación intrínseca y de creatividad.

- Efectos **positivos** de la motivación extrínseca.

Aunque como hemos visto muchos estudios apoyan la idea de que los motivos extrínsecos llevan a soluciones menos creativas, ha habido un número creciente de estudios que sugieren que podrían no ser nocivos para la creatividad, en determinadas circunstancias. Especialmente conflictiva es la consideración de si la recompensa favorece u obstaculiza la creatividad. Por ejemplo, la evaluación informativa o constructiva, no amenazadora, centrada en el reconocimiento del logro creativo en el trabajo, puede favorecerla (Amabile et al. 1996).

Otros teóricos de la creatividad han sugerido que ciertos tipos de motivación extrínseca podrían coexistir con motivos intrínsecos en la persona creativa (Rubenson y Runco, 1992; Sternberg, 1988). Se cree que individuos altamente creativos, particularmente científicos, tienen un fuerte **deseo de reconocimiento** que coexiste con un compromiso intrínseco profundo con su trabajo. Csikszentmihalyi (1988) sugirió que, además de estar apoyada por motivos intrínsecos, la capacidad de descubrir problemas estaba estimulada por un sentimiento de insatisfacción con el estado actual de conocimiento en su dominio, lo que el autor considera que podría estar impulsado por motivos extrínsecos como el deseo de reconocimiento.

Los estudios realizados parecen apoyar la idea de que los motivadores externos (alicientes, reconocimiento, recompensas) pueden ser efectivos para evocar y mantener el comportamiento creativo, pero utilizados de forma incorrecta, pueden llegar a ser desmotivadores a largo plazo. Por tanto, deben ser utilizados con discreción. Todavía sigue siendo una cuestión abierta si se puede o no infundir una motivación interna donde no hay ninguna; sin embargo, las pruebas apoyan la asunción de que donde haya alguna motivación interna, ésta se puede reforzar y potenciar. Podemos concluir, por tanto, que sería deseable reforzar la motivación interna y usar la motivación externa para tal fin.

4. CONCLUSIONES

La investigación psicológica de la creatividad empieza a ser destacada a partir de 1950 con Guilford. Desde entonces se han diversificado los trabajos que intentan establecer los componentes y los rasgos de un término de enorme complejidad. La mayoría de los estudios se refieren a las variables comúnmente relacionadas con la creatividad: la inteligencia, la personalidad y la motivación. Aunque no se llega hay conclusiones definitivas si existe cierto consenso respecto al papel que desempeñan en la expresión creativa.

En cuanto a la influencia que ejerce la creatividad sobre la inteligencia o viceversa, hay una mayor aceptación entre los autores de que estos dos factores se relacionan y se **complementan**, aunque son **independientes**. Si bien es cierto que las personas más inteligentes tienen más posibilidades de ser creativas que las que tienen una inteligencia más baja, la inteligencia alta no es ni condición necesaria ni suficiente para la creatividad. Existe la posibilidad de que muchos individuos en todos los niveles de inteligencia tengan mayor potencial del que es posible que desarrollen espontáneamente.

Se han elaborado numerosas listas de los rasgos de personalidad asociados a los creativos pero a pesar de todo, **no hay un único rasgo de la personalidad** o de la motivación que se corresponda con una persona creativa. Más bien, las personalidades creativas se componen de un conjunto de cualidades, algunas de los cuales pueden estar presentes en un individuo creativo. Entre ellas se incluyen: el deseo de enfrentarse a la hostilidad y asumir riesgos intelectuales, la perseverancia, una propensión a la curiosidad y por hacer preguntas, estar abierto a experiencias nuevas y el deseo de crecer, la disciplina y la devoción al trabajo propio de una alta motivación intrínseca, estar centrado en la tarea, un alto grado de organización tal que estos individuos establecen sus propias reglas antes de seguir las establecidas por otros, y una necesidad de competir para alcanzar los grandes desafíos.

Los investigadores sobre la creatividad están de acuerdo de forma general, no sólo en que la motivación es esencial para la creatividad, sino que la motivación interna es un determinante más efectivo de la productividad creativa que la motivación externa. Las personas creativas son aquellas que de manera consciente e intencional deciden seguir su propio camino, no porque alguien se lo haya impuesto, sino porque libremente ellos así lo eligen. Una característica común de las personas creativas es que enfocan su trabajo con gran intensidad y perseverancia, renunciando a menudo a dormir, comer y cubrir otras necesidades básicas de la vida con el fin de avanzar en su obra creativa. Diferentes investigadores plantean claramente la necesidad de incentivar más la motivación intrínseca, pero buscando también resultados positivos mediante la motivación extrínseca.

En definitiva podemos afirmar que la creatividad puede que no sólo **necesite motivación**, sino que también la **genere**. Alguien que desee ser creativo tiene más posibilidades de serlo que alguien que no tenga este deseo. En ausencia de una motivación fuerte, el potencial creativo propio no es posible que se desarrolle de forma completa, porque el trabajo duro requerido no será sostenible.

CAPÍTULO 3

TEORÍAS Y MODELOS SOBRE CREATIVIDAD

INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que la creatividad ha sido abordada desde diferentes corrientes psicopedagógicas y que todas aportan un punto de vista que ayuda a entenderla, ninguna es suficiente para abarcarla y explicarla en su totalidad. Algunos planteamientos han tratado la creatividad desde un punto de vista **biológico** (Galton, 1870; Berlyne, 1971), o **ambientalista** (Osborn, 1953; Parnes, 1977). Otros autores consideran la creatividad como resultado de la **herencia** y el **ambiente**, como Werthelmer (1945); como un producto de la **personalidad**, y más recientemente como producto básicamente **cognitivo** (Guilford, 1967; Sternberg, 1988).

Con respecto a las teorías sobre creatividad se dan dos planteamientos principales. Por un lado las denominadas implícitas, son las teorías hechas por el **hombre de la calle** con el fin de explicar, controlar y predecir futuros eventos (Wegner y Wallacher, 1977). Son teorías **no científicas** que conceden a la creatividad un aspecto místico relacionado con las musas y la inspiración divina. Por el contrario, las teorías explícitas se fundamentan en el empirismo y los conocimientos aportados por la **investigación** científica. Son las teorías referidas a la persona, al producto, al proceso y al ambiente.

Han sido varias las corrientes de pensamiento que han dado diferentes interpretaciones del acto creativo. Todas han aportado una visión propia que ha contribuido a tener una comprensión mayor de la complejidad de la creatividad. En un intento por explicar dicha complejidad, diversos autores han elaborado modelos teóricos siendo los más relevantes Guilford, Torrance, De Bono, Finke, Ward y Smith (el modelo Geneplore), Amabile, Gardner, Sternberg y Lubart, y Csikszentmihalyi.

1. TEORÍAS SOBRE CREATIVIDAD

Es posible abordar las teorías que intentan explicar el fenómeno de la creatividad desde dos tipos diferentes de planteamientos teóricos: las teorías implícitas y las teorías explícitas.

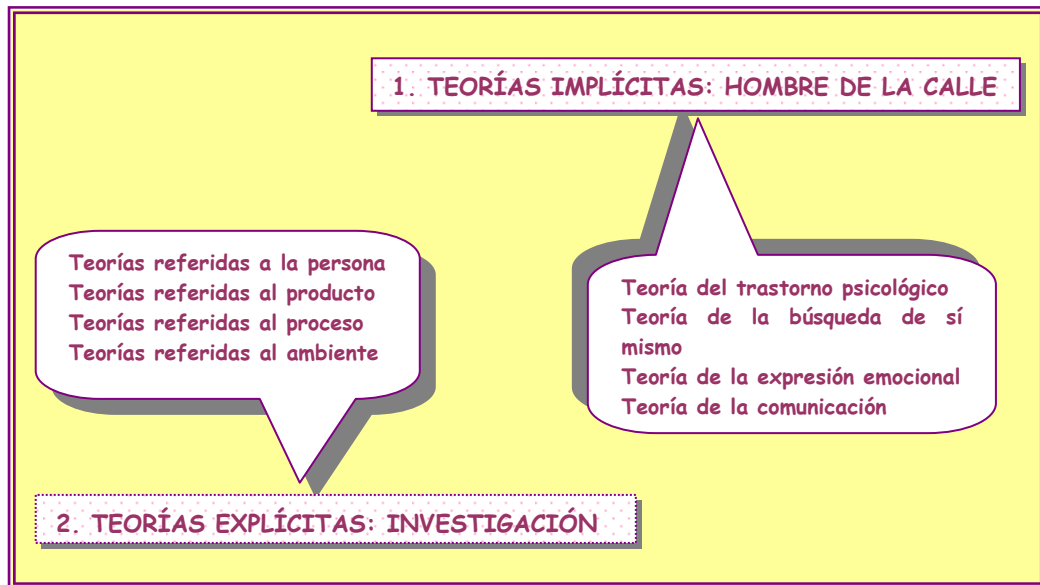


Figura 3.1. Esquema de las teorías sobre creatividad.

1.2. Teorías implícitas

Las primeras aproximaciones teóricas a la creatividad pueden ser consideradas no científicas pues se abordan desde una perspectiva mística sobre la base de creencias de inspiraciones divinas y entes etéreos como las "musas", asociadas al acto creativo. La persona creativa es visitada por la inspiración, y a partir de entonces puede crear, de forma pasiva. Esta consideración, más espiritual que psicológica, suponía que la creatividad no podía ser estudiada científicamente.

Entre los autores que rechazan la idea de que la creatividad pueda estudiarse científicamente, ya que carece de uno de los valores científicos: la predictibilidad, está Popper (1956, citado por Monreal 2000). Sostiene Popper

que la creatividad es por sí misma impredecible, irracional y no puede ser comprobada científicamente. Para algunos científicos teóricos, la creatividad es producto del azar, de la aleatoriedad, o del caos, teoría apoyada por los científicos anglosajones como *serendipity*. En la misma línea, Penrose (1994), defiende la imposibilidad de investigar científicamente la creatividad, puesto que no es computable, a pesar de que ya existen numerosos trabajos que presentan la medición de la conducta creativa. Boden (1994) rechaza la teoría de Popper sobre el estudio científico de la creatividad, argumentando que el objetivo principal de la ciencia no es predecir, sino explicar los hechos.

Romo (1997) por su parte, clasifica las teorías **implícitas** en:

- Teoría del **trastorno psicológico**; la inspiración es algo que el sujeto no puede controlar y que le mantiene insomne (Wittkouer y Wittkouer, 1985). El inconsciente y los conflictos son la fuente de la inspiración.
- Teoría de la **búsqueda de sí mismo**. Se va desarrollando desde el Renacimiento en un modelo de artista intelectual, misántropo, reflexivo, que profundiza en sí. Está personificada por el artista que en su búsqueda dentro de sí mismo, se aísla del mundo exterior.
- Teoría de la **expresión emocional**. Esta teoría concede al amor toda la fuerza de la inspiración de las obras creativas.
- Teoría de la **comunicación**. Tanto el arte como el artista más que expresar emociones, las comunican. Comunican el fervor religioso, la pasión amorosa.
- Teoría de las **dotes especiales innatas**. El creador es tocado por lo divino desde el nacimiento con habilidades que resultan inalcanzables para el resto de las personas. Defiende el carácter innato de las dotes artísticas, el "elegido" posee un conocimiento profundo innato y unas dotes técnicas.

1.2. Teorías explícitas

Las teorías explícitas se acercan a la creatividad desde un marco psicológico, desde el empirismo y los conocimientos aportados por la investigación científica. Cada científico entiende la creatividad de manera diferente pudiendo agruparse en cuatro criterios: a) teorías referidas a la personalidad; b) teorías referidas al producto; c) teorías referidas al proceso; y d) teorías referidas al ambiente. Cabe destacar que esta separación resulta problemática y artificial.

1.2.1. Teorías referidas a la persona

La literatura científica sobre las condiciones que hacen posible la creatividad es abundante y se centra, mayoritariamente, en la **personalidad** de los creativos. Guilford (1950) fue el primero en hablar de personalidad creativa, a la que considera una parte del complejo multidimensional de factores que producen actos creativos. Señala que el temperamento y la motivación pueden ayudar a identificar a los creativos aunque ni conjuntamente ni por separado, son indicadores de creatividad. Distingue entre rasgos (relativamente permanentes) y facultades o aptitudes (flexibilidad, fluidez, elaboración y originalidad).

Numerosas investigaciones han encontrado la existencia de una alta correlación entre personalidad y creatividad. Barron (1958), Murray (1959), Bruner (1963) y Henle (1963) entre otros, concluyen que para poder detectar un problema, el individuo debe tener una actitud abierta ante su entorno, pero ha de ser crítico frente a él, saber adaptarse a sus condiciones y reaccionar de un modo diferenciado. Ha de saber liberarse de las intuiciones convencionales e impuestas por la tradición, oponiéndoles otras nuevas.

MacKinnon (1962) asigna a los creativos un alto nivel de inteligencia, apertura a la experiencia, libertad de restricciones, sensibilidad estética, flexibilidad cognitiva, independencia, alto nivel de inteligencia, compromiso incuestionable. Mednick y Mednick (1964) han encontrado en los creativos una

predilección por lo **nuevo**. Taylor (1964) considera que presentan tolerancia a la ambigüedad, feminidad de los intereses y autoconfianza. El valor, la libertad, la espontaneidad, la autorrealización, la audacia y otros, son rasgos que llevan a una persona a darse cuenta de su potencial completo según Maslow (1968).

La investigación que contrasta ejemplos de alta y baja creatividad ha identificado un conjunto de rasgos potencialmente relevantes que incluyen la independencia de juicio, la autoconfianza, la atracción a la complejidad, la orientación estética y la toma de riesgos. Barron y Harrington (1981) hablan de alta valoración de las cualidades estéticas experimentadas, autonomía, intuición, autoconfianza, capacidad para resolver antinomias o para acomodar opuestos aparentes o rasgos conflictivos en un autoconcepto propio y un sentimiento firme del sí mismos como creativos. Davis (1992) cree que los creativos poseen la conciencia de su creatividad además de originalidad, independencia, aceptación del riesgo, energía personal, curiosidad, humor, atracción por la complejidad y novedad, la sensibilidad artística, la apertura mental, la necesidad de soledad y percepción relevante.

Amabile (1983), Barron (1968, 1976), Eysenck (1993), Gough (1979) y Mackinnon (1992) han destacado que ciertos rasgos de la personalidad son a veces, característicos de las personas creativas. En su modelo **psicofisiológico**, Eysenck (1995) enfatiza el protagonismo del organismo sobre el ambiente, aunque acepta el papel desempeñado por el entorno y mantiene la relación entre personalidad y creatividad. Desde este modelo existen tres tipos de variables que influyen en la persona creativa:

- 1, **Cognitivas:** destacan la inteligencia, los conocimientos, las habilidades técnicas, el talento especial.
- 2, **Ambientales:** como los factores políticos, religiosos, culturales, socio-económicos y educacionales.
- 3, **Personalidad:** la motivación interna, la confianza y la disconformidad. Identifica siete características de la persona

creativa: originalidad, falta de emocionalidad, individualidad, imaginación, rebeldía, independencia, un enfoque radical. Este autor relaciona la creatividad con el **psicotismo**. Desde un planteamiento biologista se considera la creatividad como un rasgo o conjunto de rasgos de la personalidad, siendo el psicotismo uno de los rasgos más relacionados con la creatividad.

Para Eysenck (1995) la creatividad es un estilo cognitivo, más que una habilidad, que depende de la rapidez en la producción de asociaciones, de la amplitud de rango de las mismas y de la capacidad de comparar para eliminar las no deseables. Establece la distinción entre genialidad y creatividad. Genio es aquel que va más allá de sus capacidades creativas obteniendo logros revolucionarios en su campo de trabajo.

Feldman (1997) apunta que para estudiar la creatividad hay que conocer el desarrollo del individuo. Su propuesta parte de que la creatividad se produce en la confluencia de siete dimensiones: a) procesos cognitivos; b) procesos socio-emocionales; c) aspectos familiares; d) educación y preparación; e) características del dominio y del campo; f) aspectos contextuales socioculturales; y g) fuerzas históricas, sucesos, tendencias.

Sternberg y Lubart (1997) señalan de la persona creativa la capacidad de generar ideas relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad. Es decir, una persona es creativa cuando de manera regular elabora productos creativos, al contrario que otros autores para los que es creativa la persona que tiene el potencial para producir, aunque no lo haga.

El hecho de que los individuos creativos lo son dentro de unos **dominios** limitados es una cuestión en la que existe un acuerdo general. Csikszentmihalyi y Gardner, entre otros, atribuyen tales especificidades a sensibilidades innatas. Gardner (2001) habla de combinaciones exclusivas de "inteligencias"; considera que el individuo creativo resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un

modo, que al principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. Menchén (2001) opina que la creatividad es una característica natural y básica de la mente humana y que se encuentra potencialmente en todas las personas.

● Perseverancia ante los obstáculos tanto exógenos como endógenos.
● Voluntad de asumir riesgos sensibles. Las personas más creativas asumen más riesgos.
● Voluntad de crecer, sin temor al fracaso.
● Tolerancia a la ambigüedad, capaces de soportar la incertidumbre y el caos que existe en un problema que no está bien resuelto.
● Apertura a la experiencia, a la fantasía, a la estética.
● Fe en uno mismo y coraje de las propias convicciones se complementan y son básicos para crear.

Figura 3.2. Conductas de las personas creativas (Sternberg y Lubart, 1997)

Seguendo a López Martínez (2001) las características cognitivas que usan y poseen las personas creativas pueden ser agrupadas en tres categorías:

- 1, Los rasgos que se asocian con los individuos creativos son: inteligencia (bastante alta), fluidez verbal y una buena imaginación.
- 2, Las destrezas cognitivas: pensar metafóricamente, flexibilidad, capacidad para tomar decisiones, independencia de juicio, soportar bien la novedad, capacidad de pensamiento lógico, visualización interna, y hallar el orden en el caos.
- 3, El estilo, entendido como la manera en que las personas se enfrentan a los problemas; algunos de los estilos de aprendizaje incluyen usar categorías generales e imágenes de amplio espectro, preferencia por la comunicación no verbal, construir nuevas estructuras más que usar las ya existentes, cuestionar las normas y las asunciones en su dominio, estar alerta a la novedad y a los

huecos en el conocimiento, y usar el conocimiento existente como base para ideas nuevas.

Torre (2006) sostiene que la creatividad es un valor personal, por cuanto reconoce y estimula al máximo el potencial transformador, y es educativo por cuanto genera habilidades y actitudes de mejora. Este valor consiste en la capacidad para dejar huella personal, institucional o social; el potencial humano para transformarse y transformar el entorno. Comporta:

- Potencial personal o grupal fruto de la interacción de componentes biológicos, socioculturales, psicoafectivos, en los que la potencia mental asociada a la emocional resultan claves.
- Una disposición o actitud abierta y flexible.
- Comunicación o expresión de ideas, realizaciones o comportamientos originales, de interpersonal, colectivo o bien social.
- Proyección hacia los demás de algo personal, propio, capaz de impactar o cambiar algo en el entorno en cualquier campo.
- Carácter social y ético. Congruente con los valores más universales.

Más recientemente, Soriano (2006) cita las conclusiones de diversos estudios centrados en las condiciones propicias para la creación, realizados en distintos dominios científicos, identificando atributos personales que influyen en distintos momentos del proceso creativo: estar receptivo ante nuevas ideas, ser un buen observador, gusto por la realización de la actividad, gran conocimiento relativo al dominio.

La única característica que parece común y prevalece entre las personas creativas es cierta **destreza estética** que les permite reconocer los nuevos problemas que ven en su campo de acción. Este sentido del gusto estético y del juicio quizás sea alguna combinación de las cualidades anteriores, quizás se explique mejor por las características de la personalidad

o de la motivación, o tal vez sea un factor separado. Sea cual sea la explicación, este sentido estético es un rasgo omnipresente de las personas creativas y que merece la pena estudiarse, no sólo en el arte, en el que consideramos que la estética tiene una importancia primaria, sino en una gran variedad de dominios, incluidas las áreas científicas, en los que no solemos considerar que la estética juegue un papel importante, (López Martínez, 2001).

Torre (1982) concluye que estas teorías referidas a la **persona**: a) permiten ver las similitudes y diferencias entre creadores y no creadores así como las peculiaridades de cada caso; b) permiten establecer criterios predictivos que orienten sobre los comportamientos; y c) facilita descripciones sobre la creatividad productiva de los adultos.

Estas teorías representan una aportación interesante e importante, aunque cabe destacar algunas **objeciones**:

- ◆ Las investigaciones se han limitado a estudiar a científicos y artistas de reconocido prestigio, sin que hayan sido tenidos en cuenta los profesionales del área humanística, de la **salud** o de las ciencias sociales.
- ◆ Reducen la creatividad a la producción considerada de valor social, sin diferenciar entre variable de naturaleza social y de carácter creativo.

1.2.2. Teorías referidas al producto

Una de las definiciones más conocidas de producto creativo, es la de Ghiselin (1957): “la primera configuración de un universo significativo, la expresión de cómo el individuo entiende su mundo y a sí mismo”. Guilford (1959) distingue dos tipos de productos: los productos **palpables** y reconocidos por la cultura y los productos **psicológicos** que no son sólo palpables sino que también pueden ser ideas explícitas o simplemente pensadas.

Aunque no existe un acuerdo total entre los autores, la mayoría aceptan como características del producto creativo: la novedad, el valor, la verdad y la utilidad. El criterio más frecuentemente asociado es el de **novedad**. Pero la novedad por sí sola no es suficiente para acotar el producto creativo; debe tener eficacia social o adecuación y para ello debe ser valioso, verdadero y útil. Romo (1997) entiende que el criterio de novedad en sí mismo, no tiene valor y plantea tres enfoques del valor o calidad de un producto: la **transformación**, la **condensación** y el **área de aplicación**. Romo afirma que la creación implica un producto ya que sin producto no hay persona ni proceso.

Taylor y Ellison (1964) elaboraron una escala para valorar los productos en siete **niveles de calidad**: el nivel inferior corresponde a la solución de una tarea sencilla, mientras que el nivel más alto se refiere a la mejor solución de un problema complejo, abriendo nuevos campos de investigación con numerosas aplicaciones. Para Wallach y Kogan (1972) la novedad se da cuando la respuesta es **única**.

Autores como Csikszentmihalyi, (1988) y Gardner, (1995) consideran el **reconocimiento social** como un criterio necesario de la auténtica creatividad. Nada es creativo por sí mismo. Un producto puede ser potencialmente creativo, pero no llega a serlo hasta que es evaluado como creativo por la comunidad. Este punto de vista plantea una cuestión epistemológica importante como afirma Monreal (2000), ya que si un individuo no puede persuadir al mundo de que tiene una idea creativa, ¿cómo sabemos que la tiene? Csikszentmihalyi (1988) sólo entiende el producto creativo desde el proceso que interrelaciona al individuo con la cultura y las instituciones, mientras que Amabile (1996), y Simonton (1988, 1991, 1994) están de acuerdo en cuanto a que la aceptación final del producto es tan importante como la creatividad.

Stenberg y Lubart (1997) opinan que el producto creativo debe reunir una serie de rasgos que pueden ser necesarios o adicionales. Kirton (1989)

(citado por Menchen, 2006), considera que existen dos estilos de creatividad: la mejora de una idea, producto o servicio, o bien, la ruptura de un esquema establecido. Así el producto creativo consiste en algo nuevo que se obtiene por un proceso de mejora, o bien como resultado de la transformación de lo existente en algo distinto. Implica una transformación. Menchen (2006) cree que cada ámbito debe contemplar su propio catálogo de criterios, descritos por personas competentes en dicha materia y revisables cada cierto espacio de tiempo.

En general, se considera que una persona ha inventado algo si ha originado un producto de mérito en lo que otros expertos, en el arte o en la ciencia a la que pertenece, no hubiesen pensado, si hubiesen investigado sobre ello. El invento debería superar algún fallo previo o alguna dificultad especial, ofrecer algo destacable o sorprendente, superar un escepticismo previo sobre el posible éxito o debería satisfacer una necesidad que no hubiese sido cubierta (López Martínez, 2001).

Sintetizando podría afirmarse que un producto nuevo y original debe tener eficacia social o adecuación, y que para ello debe ser valioso, verdadero y útil. Un producto creativo debe satisfacer ciertos requerimientos, tener sentido dentro del ámbito en el que se plantea y estar adaptado a una situación.

1.2.3. Teorías centradas en el proceso

El estudio del proceso creativo se ha abordado desde distintas perspectivas. Dewey (1910) señaló cinco niveles:

- 1, Encuentro con la dificultad.
- 2, Localización y precisión de la misma.
- 3, Planteamiento de una posible solución.
- 4, Desarrollo lógico de las consecuencias del planteamiento propuesto.

- 5, Posteriores observaciones y procedimientos llevan a la aceptación o rechazo de la hipótesis.

Hace casi un siglo, Poincaré (1913) distinguió cuatro momentos de la creación que siguen siendo aceptados hoy. Una fase de preparación y reflexiva que da paso a la fase de incubación, o fase inconsciente y de maduración de ideas de la que surge la iluminación o *insight* y que finaliza con la verificación. En la misma línea, Wallas (1926) establece cuatro fases en el proceso creativo:

- 1, **Preparación:** fase de recogida de información en la que el problema es investigado en todas sus dimensiones.
- 2, **Incubación:** se repiten los acontecimientos mentales inconscientes e involuntarios. Hay una actividad latente e inaccesible a la conciencia, hay una mayor relajación y supone una pausa interior durante la cual el individuo no está voluntaria y conscientemente pensando en el problema.
- 3, **Inspiración:** denominada también momento de iluminación. Se dan una intuición y visión rápidas del problema. Es el momento del *insight*, la idea o solución, surge de forma inesperada e instantánea.
- 4, **Verificación:** consiste en la formulación de la idea, en términos comprensivos de su verificación y comprobación para, de esta manera, hacerla patente a los demás. Predomina en esta fase el análisis crítico.

Para Ulmann, (1972), el proceso de pensamiento es verdaderamente creativo cuando se dan cuatro condiciones. Cuando estas capacidades concurren en un individuo de forma acusada, puede hablarse de **personalidad creadora**.

- ☛ El individuo creativo ha de ser capaz de percibir en una situación dada, si hay en ella **equilibrio**, es decir, si encierra o no contradicción en sí misma o en relación con otras.
- ☛ Una vez especificado el problema con precisión ha de encontrar posibilidades de solución, ha de poseer una cierta **fluidez** de ideas y una gran flexibilidad, a fin de introducir cambios. Necesita constancia y una elevada tolerancia frente a la frustración.
- ☛ Las posibilidades descubiertas han de contener **implicaciones** para otros problemas sin resolver e, incluso, conducir a la construcción de nuevas teorías y a la explicación de nuevas relaciones o contextos.
- ☛ Ha de ser capaz de **comunicar** su solución de forma adecuada.

Años más tarde, Csikszentmihalyi y Sawyer (1995) observaron cuatro momentos de *insight* creativo que se corresponden con los determinados por Wallas. Otros autores que han elaborado y refinado la conceptualización de Wallas son Osborn (1948), Patrich (1955), Parnes (1962) y De Bono (1967).

Romo (2006) entiende que el proceso de creación se manifiesta como una forma de solución de problemas que se inicia con la identificación de un problema que debe ser resuelto y la forma en que se resuelve será más o menos creativo.

1.2.4. Teorías centradas en el ambiente

La hipótesis sobre la que se basan estas teorías es la de que la creatividad no es sólo un rasgo de la persona que se manifiesta en cualquier situación, sino que depende de variables externas como el **contexto** social y cultural de las que no puede separarse. Cattell (1970) señala que las diferencias de personalidad entre los individuos son necesarias para explicar la creatividad, pero no suficientes, puesto que de alguna manera están implicadas en ella de forma cambiante en función de las condiciones **ambientales**.

Feldman y Gardner sugieren que lo que distingue a los individuos creativos es su **falta de adaptación a su ambiente**. De forma similar, otros autores han comentado la necesidad que tienen las personas creativas de mantener una cierta distancia con respecto a sus compañeros, de evitar el contacto interpersonal y resistir a las demandas sociales. También se ha sugerido que poseen una tendencia al triunfo y al reconocimiento, una necesidad de formar alianzas, desean que se les preste atención, que se les alabe y se les apoye, son carismáticos, muestran honestidad y coraje, expresan sus emociones y son, de forma general, éticos, empáticos y sensibles a las necesidades de otros. El conflicto entre el aislamiento y la integración social, pues, sigue siendo un asunto sin resolver.

Simonton (1984, 1988, 1994a, 1994b)) ha estudiado los efectos de los acontecimientos económicos, políticos y sociales sobre la producción creativa, observando niveles de creatividad en épocas y culturas diferentes. Las comparaciones entre culturas (Lubart, 1999) y los estudios de casos antropológicos (Maduro, 1976; Silver, 1981) han demostrado la variabilidad cultural en la expresión de la creatividad. Más aún, ellos han demostrado que las culturas difieren en cómo valoran el espíritu creativo.

El **ambiente social** en relación con la creatividad también ha sido tema de investigación. El modelo componencial de Amabile (1983a) pretende explicar la creatividad más allá de la visión tradicional centrada en factores personales sin tener en cuenta las influencias medio ambientales que giran en torno a la creatividad. Simonton (1984, 1988, 1994a, 1994b) ha realizado numerosos estudios en los cuales ha observado niveles eminentes de creatividad en épocas diferentes y diversas culturas. Las comparaciones entre culturas (Lubart, 1999) y los estudios de casos antropológicos (Maduro, 1976; Silver, 1981) han demostrado la variabilidad cultural en la expresión de la creatividad. Han demostrado que las culturas difieren en cómo valoran el espíritu creativo. En esta corriente se sitúa Csikszentmihalyi (1998) al

plantear su modelo como un proceso de intersección entre el individuo, el contexto social y el contexto cultural.

ENFOQUES Y PARADIGMAS	DESCRIPCIÓN
<i>Psicométrico</i>	
Describir	Desarrollar un test para medir la creatividad
Comparar	Comparar personas que puntúan alto y bajo en creatividad
Relacionar	Determinar relaciones entre medidas de creatividad y otras medidas
<i>Psicológico. Cognitivo. Experimental. Psicodinámico. Pragmático. Personalidad</i>	
Describir	Describir los procesos cognitivos implicados en el pensamiento creativo
Comparar	Comparar los procesos cognitivos del pensamiento creativo y no creativo
Relacionar	Determinar los factores que afectan o mejoran el pensamiento creativo
<i>Biográfico/ Historiográfico</i>	
Describir	Proporcionar una narrativa cualitativa de una historia de un caso de persona creativa
Comparar	Proporcionar un análisis cuantitativo de una historia de un caso de persona creativa
Relacionar	Proporcionar una descripción cualitativa de puntos comunes en historias de casos de personas creativas Proporcionar un análisis cuantitativo de puntos comunes de historias de casos de personas creativas
<i>Biológico</i>	
Describir	Describir los correlatos biológicos del pensamiento creativo
Comparar	Comparar las características biológicas de las personas creativas y no creativas
Relacionar	Determinar cómo afectan a la creatividad las discapacidades biológicas
<i>Computacional</i>	
Describir	Producir un código informático que simule la producción creativa
Comparar	Comparar programas informáticos que sean creativos y no creativos
Relacionar	Determinar cómo afectan a la creatividad los cambios en un programa
<i>Contextual</i>	
Describir	Describir la creatividad en contextos sociales y culturales
Comparar	Describir concepciones de creatividad en culturas distintas
Relacionar	Identificar técnicas para superar barreras para la creatividad en un contexto social Identificar los procesos evolutivos que dan forma a la creatividad humana

Figura 3.2. Enfoques y paradigmas de creatividad (Tomado de López Martínez, 2001)

Por último, hay que considerar en los individuos creativos sus historias de desarrollo. Las historias de personas creativas que ha aportado ideas

geniales, que han supuesto un avance cultural y social han sido estudiadas por autores como Csikszentmihalyi, Gardner, Gruber y Wallace; Simonton y Weisberg; Perkins, Sternberg y Torrance.

2. CORRIENTES DE PENSAMIENTO EN CREATIVIDAD

En este apartado se exponen las aportaciones más relevantes de las diferentes corrientes de pensamiento en creatividad, que hemos agrupado en cinco escuelas.

2.1. Corriente Asociacionista

Mednick (1962, 1964) define la creatividad como una transformación de los elementos asociativos creando nuevas combinaciones que responden a exigencias específicas o que resultan útiles de alguna manera. Defienden que el pensamiento creativo es la combinación nueva de dos o más ideas aisladas de su asociación ordinaria. La creatividad será mayor, cuanto mayor sea la distancia entre los elementos que se asocien. El número de asociaciones determina el grado de creatividad. El creativo posee una gama amplia de asociaciones poco comunes y sorprendentes, mientras que en el menos creativo, las asociaciones son reducidas y estereotipadas. La dificultad reside en que el individuo no busca la solución de manera activa sino que se limita a esperar a que el azar provoque la conexión deseada. Distingue tres tipos de asociación creativa:

- **Serendipity**, o logro de asociaciones de forma casual.
- **Semejanza**, útil en la contigüidad de palabras, ritmos, estructuras y objetos para la creatividad artística.
- **Mediación**, a través de símbolos como en las matemáticas, la física, la química y otras ciencias, capaz de suscitar asociaciones que conducen a nuevas ideas.

Sobre esta base desarrolló Mednick su "*Remote association test*" que pretende pronosticar la creatividad. A pesar de ser la contribución más importante de esta corriente a la investigación de la creatividad, esta teoría fue abandonada por los experimentalistas a finales de los 60, aunque recientemente (Moris, 1989), ha surgido un nuevo asociacionismo.

2.2. Corriente Gestáltica

Gestalt es un vocablo alemán que significa "forma", "estructura" y refleja su centro de interés: las formas perceptuales. Según esta teoría, el pensamiento y la resolución de problemas están estrechamente relacionados con la percepción. Considera al individuo como un sujeto activo que recrea la realidad, no como un sujeto pasivo. El creador debe descomponer las figuras dadas y recomponer otras nuevas mediante la destrucción de lo obvio para desenganchar los enlaces consolidados en el tiempo y librarse de lo que Duncker llama "fijeza funcional". Desde esta corriente se define la creatividad como una acción por la que se produce o moldea una nueva idea o visión. Y esa novedad surge repentinamente ya que es producto de la imaginación, no de la razón o de la lógica.

Las teorías formuladas por los teóricos gestálticos: Köhler, Wertheimer, Duncker y Katona destacan la naturaleza perceptiva de la solución de problemas. Las soluciones creativas precisan procesos de pensamiento. Establecen la diferencia entre dos tipos de pensamientos:

- **Pensamiento reproductivo** se produce cuando el individuo resuelve el problema aplicando soluciones que ya había utilizado antes, lo que implica una dificultad cuando se trata de resolver problemas nuevos. No es en sí mismo un pensamiento creativo.
- **Pensamiento productivo**, consiste en reorganizar los elementos del problema de una manera nueva. Es el más eficaz y el más creativo (Wertheimer, 1945, Köhler, 1972). Los principios de la Gestalt se pueden resumir en cinco puntos:

El pensamiento productivo exige grandes dosis de *insight*. Las soluciones reflexivas requieren elementos que se encuentren en el campo perceptivo del sujeto. El *insight* mediante la reorganización perceptiva tiende a enfocar y centrar, a llenar huecos y a buscar formas mejores. Wertheimer (1945) mostró que los individuos presentan un enfoque especial hacia las partes que faltan en un problema. La solución final aparece como producto de reorganizaciones y transformaciones graduales. La rapidez con la que se encuentra la solución depende de la experiencia previa y de la fijación funcional del sujeto. La transferencia se produce siempre que el sujeto discrimine y se le permita elaborar sus propias soluciones (López Martínez, 2001.)

2.2.1. Teoría del *insight*

El *insight* es la solución creativa de un problema que se presenta como un proceso súbito, de forma repentina, o como resultado de una reflexión a partir de la experiencia previa. Romo (2006) lo entiende como un proceso por el cual la persona progresa de no saber nada a saber cómo se resuelve el problema, repentinamente. Para Romo es la forma más poderosa en que el hombre ha producido nuevos conocimientos.

Para algunos autores es un proceso repentino e inmediato; para otros, exige un largo período previo de preparación. Otros autores hablan de la fase de incubación, periodo de tiempo durante el que se abandona el problema, para llegar a la solución más tarde, cuando se vuelve al mismo accidentalmente. La investigación actual sugiere que el problema no se abandona durante la incubación. La experiencia previa es imprescindible para que se dé la reestructuración, necesaria para llegar al *insight*. Cuando los problemas no son nuevos, la experiencia previa ayudaría; mientras que, al parecer, no ayuda en la solución de problemas novedosos.

Köhler (1929) realizó una de las mayores aportaciones a esta teoría al señalar que el *insigh* ocurre cuando alguien mira la situación del problema de una forma nueva, es decir, cuando se reorganiza súbitamente la información visual. Desde este enfoque se subrayan dos cosas:

- 1, Que la naturaleza visual del *insight* y la percepción implican construir una estructura organizada a partir de la entrada de la información con la que se cuenta.
- 2, Que el pensamiento creativo exige, con frecuencia, la reorganización y reestructuración de la información visual. Este autor considera que la solución de problemas no se produce por ensayo y error como afirmaba la teoría conductista, sino por *insigh*.

Duncker (1945) en su obra titulada *On Problem Solving*, plantea que la solución de un problema consiste en organizarlo en fases jerárquicamente relacionadas. Esta reorganización no siempre es súbita sino un proceso dinámico en el que el pensamiento salta de una posible solución a otra a través de fases diferentes. Las fases en la solución de problemas que sean verdaderamente de *insight* son:

- 1, **Preparación.** Se refiere al procesamiento de la información que tiene lugar en la mente del individuo, para ello es necesario definir y enfrentarse con el problema, analizar los posibles fallos y almacenarlos en la memoria.
- 2, **Incubación del problema.** Consiste en generar la información nueva mediante el procesamiento interno.
- 3, **Iluminación.** Se refiere a la interpretación y asimilación de la información y el *insight*, el cual se produce en esta fase.

2.3. Corriente Psicoanalítica

Esta aportación es considerada por Sternberg y Lubart (1999) como la primera explicación teórica del siglo XX para el estudio de la creatividad. Para Romo (1997) el enfoque psicoanalítico es irracional, al no estar presentes ni la inteligencia ni la cognición. Monreal (2000) analiza las hipótesis del psicoanálisis con detenimiento a partir del pensamiento de Freud quien distinguía en la psique humana dos tipos de proceso:

- 1, El proceso **primario**, más primitivo, donde se encuentra la raíz de la creatividad. Es fundamentalmente inconsciente.
- 2, El proceso **secundario**, equivale al modo lógico y consciente de la mente.

Freud vio la génesis de la creatividad en el conflicto interior. La libido es la energía original que se canaliza a través de la obra creativa. La energía sexual básica puede encontrar como respuesta la represión o la defensa compulsiva, o bien puede encontrar la salida que origina la creatividad. Cuando la energía sexual no se ha consumido plenamente en la actividad sexual, debe encontrar otras soluciones que dan origen a la creatividad. Las pruebas que aporta Freud son débiles e insuficientes ya que en la práctica no permite distinguir diferencias entre creativos, ni siquiera entre creativos y no creativos. No se refiere a los procesos en el sentido actual, como explicación de la actividad de la mente. Sin embargo, en aquel momento cultural, obtuvo una gran capacidad de sugestión (Monreal, 2000).

2.4. Corriente Humanística

Habla de la conducta creativa como la manifestación de un impulso de **autorrealización** del yo. En la pirámide motivacional de Maslow (1968), el nivel más elevado lo ocupa la autorrealización, que consiguen aquellos que han satisfecho previamente las necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales y de autoestima. Autorrealización y creatividad son identificables y se

expresan en forma de conducta espontánea, desinhibida, abierta a la experiencia, que busca lo nuevo y que resuelve dicotomías en síntesis productivas: el placer con el deber, el deseo con la razón (Romo, 1998). En contraposición con esta **creatividad primaria** o conducta de la persona autorrealizada, se encuentra la **creatividad secundaria**, la de los productos de la cultura, que implica otros procesos de carácter lógico; procesos secundarios, disciplina y habilidad. Las habilidades cognitivas son irrelevantes y ser creativo es una forma de estar en el mundo. Rogers (1962), persiste en la concepción de Maslow.

Por el contrario, Romo (1997) considera que para explicar la creatividad es **insostenible** el impulso de autorrealización. Los datos empíricos contradicen la versión humanística y más cuanto mayor es el nivel de creatividad. Para esta autora, la creatividad es una **forma de pensar** y no un tipo especial de personalidad aunque vaya asociada, y no siempre, a estos rasgos. Maslow (1963) niega la importancia del reconocimiento público del producto creativo. En su opinión lo que cuenta no es el resultado del proceso, sino el proceso en sí. Según esta perspectiva un niño que vea el mundo con ojos nuevos es creativo. Csikszentmihalyi discrepa en este punto con Maslow, al considerar que sin reconocimiento público no existe el logro creativo.

2.5. Corriente Diferencialista

Iniciada desde Darwin en Galton (1883) y desde Binet (1900) en Guilford, considera que la creatividad es un rasgo mental que tiene cierta estabilidad y que puede ser cuantificado con instrumentos de medida adecuados, dándose **diferencias cualitativas y cuantitativas** entre los individuos. Los temas más estudiados en los últimos años se centran en la medida de las características de la personalidad asociadas a la creatividad (Colangelo, Kerr, Hallowell, Hesman y Gaeth, 1992), la medida del producto creativo (Reis y Renzulli, 1991) y la medida de generación y evaluación de la idea (Runco y Mraz, 1992). Las áreas de investigación diferencial son cuatro:

los procesos creativos, la persona creativa, los productos creativos y el ambiente creativo (Plucker y Renzulli, 1999).

Este enfoque es el que ha tenido mayor trascendencia al provocar el gran cambio hacia el estudio de la creatividad. Guilford fue el pionero en su ya famosa conferencia ante la APA que desencadenó la investigación psicológica. Greeno, Hayes o Simon han sido los impulsores de esa corriente de gran valor epistemológico y que ha originado numerosas investigaciones. Perkins, Gardner, Weisberg, Csikszentmihalyi Gruber, Boden, Amabile, entre otros, son los conductivistas que manejan los conceptos de motivación, emociones y determinantes sociales. Es el acercamiento a la creatividad más desarrollado y el que más datos proporciona. Su metodología ha sido capaz de tratar la complejidad y la individualidad de la creatividad, dos aspectos básicos para su estudio.

2.6. Corriente Cognitiva

Sobre la naturaleza cognitiva de la creatividad ha surgido una disciplina nueva dentro de la psicología denominada *Cognición Creativa* que demuestra que puede ser estudiada científicamente. Bajo la denominación de ciencia cognitiva se agrupan dos líneas científicas diferentes:

🐼 La Psicología Cognitiva.

Trata de estudiar la mente humana y lo que ocurre en ella cuando actúa. Establece dos tipos de procesos cognitivos; los microprocesos, operaciones elementales de tipo biológico, y los macroprocesos generados a partir de microprocesos, que pueden ser generales o específicos de la creatividad. Consideran cruciales en la creatividad una serie de procesos: el *insight*, proceso de expansión conceptual, el proceso de conocimiento recientemente activado y el de combinación conceptual. Entre los modelos utilizados por los cognitivistas está el de Geneplore, de Finke, Ward y Smith (1992)

que describe dos fases en el proceso de pensamiento creativo: una generativa y otra de exploración como veremos más adelante.

👤 La inteligencia artificial. Boden (1994, 1999)

La psicología computacional ha sido bien estudiada por Boden quien afirma que una teoría psicológica de la creatividad, debe incluir aspectos computacionales. Intenta demostrar que la IA puede ayudarnos a comprender los mecanismos de la mente. Divide los modelos en creatividad en dos grupos:

- ◆ Creatividad **combinatoria**, donde las ideas surgen de combinaciones no frecuentes entre conceptos conocidos (metáforas, analogías).
- ◆ Creatividad **exploratoria**, basada en espacios conceptuales muy estructurados (matemáticas, biología).

Para cada uno de ellos se han planteado modelos computacionales explícitos. Las limitaciones son evidentes ya que los productos creativos son genuinamente humanos, ningún ordenador es capaz de crear cosas bellas del orden de obras de arte, sentimientos, valores, experiencias personales o emociones.

3. MODELOS SOBRE CREATIVIDAD

Diversos autores han establecido un modelo teórico para explicar el complejo fenómeno de la creatividad. Algunas de estas propuestas se centran en un aspecto del individuo, mientras que otras, más complejas, entienden la creatividad como la confluencia de varios factores que deben converger para que la creatividad tenga lugar. (Amabile, 1983, 1996; Collins y Amabile, 1999; Csikszentmihalyi, 1988; Gardner, 1993; Gruber, 1989; Lubart, 1994; Perkins, 1988; Simonton, 1988; Sternberg, 1985, 1996; Sternberg y Lubart, 1991, 1995, 1999; Weisberg, 1993). Estudiaremos los autores más relevantes.

3.1. Modelo de Guilford (1950)

Guilford es considerado como uno de los grandes investigadores de la creatividad. Su artículo *"Creativity"*, de 1950, que recoge el texto de su conferencia ante la Asociación Americana de Psicología, supuso un impulso a las primeras investigaciones que se hicieron sobre la creatividad. Su **modelo factorial** de la inteligencia, dado a conocer a principios de los años 60, es considerado un clásico entre los autores que estudian el tema. Identificó hasta 120 factores de inteligencia. En su obra *"La naturaleza de la inteligencia humana"*, describe cinco categorías operacionales de la inteligencia: cognición, memoria, evaluación producción convergente y producción divergente.

El concepto de **producción divergente** es una de las aportaciones más relevantes de Guilford, considerado por la mayor parte de los autores, como una habilidad necesaria para la producción creativa. Define la producción divergente como la generación de información a partir de una idea o información dada, donde el énfasis reside en la variedad de respuestas que se dan utilizando la idea principal. Es la habilidad para producir una variedad de respuestas a un problema, en contraposición con la producción convergente. Los criterios básicos que debe reunir el pensamiento divergente son:

- Criterio de **originalidad** singularidad, novedad, infrecuente, no convencional, impredecible, con ciertas dosis de sorpresa. Lo considera más un rasgo de la personalidad.
- Criterio de **no racionalidad**.
- Criterio de **autorrealización** o motivación directa de logro.
- Criterio de **apertura** o tolerancia a la novedad.
- Criterio de **flexibilidad**, sinónimo de tolerancia a la ambigüedad.

Aunque en la mayoría de los textos sobre creatividad se entienden como sinónimos para el autor, el pensamiento creativo no debe ser considerado igual a pensamiento divergente. Guilford (1959) define la

creatividad como una forma de pensamiento que se desencadena en un sujeto ante la percepción de un problema. Su definición de creatividad se basa fundamentalmente en la **persona**. Identifica en los individuos creativos una combinación de rasgos de personalidad tales como:

- 👤 **Sensibilidad para los problemas:** habilidad para ver los problemas y reconocer las dificultades de una situación.
- 👤 **Fluidez ideacional:** fertilidad de ideas o respuestas generadas ante una situación. Se refiere al aspecto cuantitativo, en el cual la cualidad no es tan importante en tanto las respuestas sean pertinentes.
- 👤 **Flexibilidad:** puede identificarse como el aspecto cualitativo de la creatividad. Es la habilidad de adaptar, redefinir, reinterpretar o tomar una nueva táctica para llegar a una solución.
- 👤 **Elaboración:** se refiere al grado de desarrollo que implican las ideas producidas, corroborándose a través de la riqueza y complejidad mostradas en la ejecución de determinadas tareas.
- 👤 **Originalidad:** alude a la mínima frecuencia de una respuesta en una población determinada. La solución generada debe ser única o diferente a las que se hayan encontrado anteriormente.
- 👤 **Redefinición:** entendida como la habilidad para definir o percibir los objetos o las situaciones de manera distinta a la usual, podría reflejar lo que comúnmente se denomina "improvisación".

Para establecer la relación entre estos factores y los rasgos intelectuales, el autor incluyó la Sensibilidad para los problemas dentro de la categoría Evaluación; el factor Redefinición en la categoría de Pensamiento Convergente y Fluidez, Flexibilidad, Originalidad y Elaboración como parte del Pensamiento Divergente, de allí que sean estos cuatro factores los que han suscitado mayor atención en posteriores investigaciones.

3.2. Modelo de Torrance (1965)

Torrance asigna a la creatividad un carácter de habilidad global. Realizó una redefinición de los factores propuestos por Guilford de la siguiente manera:

- ◆ **Fluidez:** producción de un gran número de ideas.
- ◆ **Flexibilidad:** producción de una gran variedad de ideas.
- ◆ **Elaboración:** desarrollo, adorno o embellecimiento de una idea.
- ◆ **Originalidad:** uso de ideas que son inusuales.

Torrance (1988) propone tres tipos diferentes de definiciones sobre la creatividad: como proceso, como producción artística y como proceso de reorganización de los conocimientos, habilidades y destrezas que se dominan.

□ La creatividad como proceso

En 1962 Torrance formula una de las mejores definiciones de los investigadores orientados al proceso: "creatividad es un proceso de configuración de ideas o hipótesis, de comprobación de esas ideas y de la comunicación de los resultados. Incluye pensamiento aventurero, inventiva, descubrimiento, curiosidad, imaginación, experimentación y exploración. Para Torrance la creatividad es un proceso natural en el que las necesidades humanas parecen estar en la base de cada una de las etapas del proceso. Si sentimos que algo no está completo, que falta algo o está fuera de lugar, la tensión aumenta, lo que nos lleva a actuar para aliviar la tensión. Comenzamos así investigando, haciendo preguntas, manipulando cosas, intentando adivinar o desarrollando hipótesis que se comprueban, se modifican y se vuelven a comprobar. La tensión no disminuye cuando le contamos a alguien lo que hemos descubierto o producido. Durante el proceso hay un elemento de

respuesta constructiva a nuevas situaciones o a otras ya existentes, más que una simple adaptación a ellas.

□ **La creatividad como producción artística**

Torrance afirma que quizás, más útil que su definición de la creatividad como proceso de investigación, sea su definición como producción artística. Ésta ha sido especialmente útil para generar hipótesis, sugerir ideas, teorizar, organizar los pensamientos y comunicar la naturaleza de la creatividad. Torrance sugiere que en vez de decir "la creatividad es...", se diga "la creatividad se parece a...". Propone una definición analógica de la creatividad: "es una armonía arbitraria, una sorpresa esperada, una revelación habitual, una sorpresa familiar, un egoísmo generoso, una certeza inesperada, una tenacidad moldeable, una trivialidad vital, una libertad disciplinada, una estabilidad intoxicante, una iniciación repetida, una maravilla difícil, una jugada predecible, una solidez efímera, una diferencia unificadora, una satisfacción demandada, una expectativa milagrosa" (Prince, 1970, cit. Sternberg, 1988).

□ **La creatividad como proceso de reorganización de conocimientos, habilidades y destrezas**

Consiste en encontrar el procedimiento para solucionar un problema para el cual no se tiene una solución aprendida o practicada. Lo verdaderamente creativo es lo que no se puede enseñar. Sin embargo, la creatividad no surge de lo no enseñado. Los elementos de una solución creativa se pueden enseñar, pero la creatividad en sí misma debe ser algo que cada uno descubra y dirija. (Torrance, 1957, 1988). Para identificar la creatividad, se deben reunir las siguientes cualidades: curiosidad, flexibilidad, sensibilidad ante los problemas, redefinición, conciencia de sí mismo, originalidad, capacidad de percepción.

3.3. Modelo de De Bono (1975)

De Bono establece un modelo **educacional** de la creatividad donde diferencia el pensamiento lateral por oposición al pensamiento vertical.

- El **pensamiento lateral** explora y produce nuevas ideas. Sus elementos son receptividad hacia las nuevas ideas, predilección por las soluciones más inverosímiles y capacidad para plantear problemas. Como la percepción, depende del contexto, de las emociones, del punto de vista, del entorno laboral, etc. Trata de explicar el presente utilizando el “podría ser”. Sigue la “lógica del agua” que se adapta a las circunstancias. El pensamiento creativo es pensamiento lateral, siendo el pensamiento divergente, un aspecto del mismo. El pensamiento lateral o perceptual puede ser:
 - **Específico**, capaz de cambiar conceptos y percepciones a la vez que genera otros nuevos.
 - **General**, que explora las numerosas posibilidades y enfoques en lugar de aceptar un único punto de vista.

- El **pensamiento vertical** es el pensamiento lógico, el que aplica y evalúa las ideas. Se rige por la “lógica de la roca”, donde las ideas se suceden siguiendo un proceso lógico, como si a una roca le añadimos otra, tendremos dos.

Para De Bono la producción de muchas ideas aumenta la probabilidad de resolver creativamente un problema (De Bono, 1967, 1986a, 1994). Considera que las fuentes de creatividad son la inocencia, la experiencia, la motivación, el juicio acertado, el azar, el estilo y el pensamiento lateral. Ha elaborado y publicado diversas herramientas de pensamiento para desarrollar la creatividad.

3.4. Modelo Geneplore

Finke, Ward y Smith elaboraron en 1992 un modelo general de cognición creativa que incluye inteligencia, estilos cognitivos, personalidad y motivación, y que puede proporcionar un marco teórico para el estudio sobre el *insight* creativo. Geneplore viene de la mezcla de *generar* y *explorar*. Sus autores consideran que el pensamiento creativo se compone de **procesos cognitivos generativos** y **exploratorios** interactivos, que pueden repetirse de forma cíclica completando nuevos ciclos:

- 1, Fase **generativa**, el individuo construye representaciones mentales a las que denomina *estructuras preinventivas*, cuyas propiedades promueven los descubrimientos creativos. Son precursores internos de los productos creativos, generados y modificados durante el proceso de exploración creativa. Un gran número de procesos mentales pueden entrar dentro de estas fases de la invención creativa, incluyendo los procesos de reparación, asociación, síntesis, transformación, transferencia analógica y de reducción categórica. Los autores destacan que este modelo, tal como ellos lo conciben, admite la posibilidad de que los individuos puedan ser creativos de distintas maneras.
- 2, Fase **exploratoria**, etapa en la que se busca interpretar las estructuras preinventivas para alcanzar las ideas creativas y llegar a conseguir *insights* creativos.

3.4.1. Procesos generativos

Los procesos generativos más básicos consisten en **recuperar formas** o estructuras de la memoria y formar asociaciones entre ellas. Varias partes o características de un objeto pueden ser reemplazadas o asociadas con formas originales que conduzcan a nuevos *insights* sobre cómo diseñar un producto mejor. Otro proceso generativo es la **transferencia analógica**, por la que se

extrae una relación o una serie de relaciones de un contexto y se transfieren a otro. Las estructuras preinventivas resultantes son entonces análogas a otras que ya son familiares, lo que posibilita *insights* creativos en un nuevo contexto. Además de las formas de objetos, existen otros tipos de estructuras preinventivas que son consideradas también en el Modelo de Geneplore:

- Los **modelos y diseños visuales**, son las más sencillas que se producen al imaginar combinaciones de líneas, círculos, cuadrados y otras figuras bidimensionales que resultan de símbolos y logros creativos (Finke, 1990). Suelen ser utilizados de manera creativa en publicidad y marketing.
- La **combinación mental** referida a combinaciones conceptuales, metáforas e imágenes mentales mezcladas. A menudo producen propiedades emergentes y descubrimientos creativos que no se habrían anticipado independientemente por uno solo de los componentes (Finke, Ward y Smith, 1992).
- **Ejemplos de categoría** que se producen cuando se generan elementos de categorías raras o hipotéticas. De forma habitual, estos ejemplos tienen rasgos comunes con elementos de categorías más corrientes, pero pueden también tener características emergentes que conducen a *insights* creativos (Finke, 1995).
- Las estructuras preinventivas a gran escala son llamadas **modelos mentales**. Representan sistemas mentales y físicos o sistemas conceptuales globales. Por ejemplo, alguien podría generar un modelo mental para saber cómo funciona una determinada máquina, cómo se formó el universo o cómo una determinada pieza musical pudo haber sido compuesta.
- Tipos de **combinaciones verbales** que sugieren interesantes y originales relaciones entre las palabras o frases. Estas combinaciones se observan, de forma habitual, en los juegos de palabras que suelen usar los escritores creativos. Otro modo de estimular las combinaciones verbales es mediante la **escritura-**

libre, en las que se generan estructuras verbales que vienen a la mente y, más tarde, se exploran sus posibles aplicaciones, relaciones, combinaciones, asociaciones, etc. (Finke, 1995).

Las estructuras preinventivas que promueven exploraciones creativas y que aumentan la probabilidad de que surja un *insight* creativo deben poseer ciertas propiedades:

- Ser **originales**. Es más probable descubrir un *insight* nuevo si las estructuras son raras, desde un principio.
- Ser bastante **ambiguas**, es decir, que se presten a una variedad de posibles interpretaciones. Deberían tener suficiente ambigüedad para que permitan el uso de múltiples caminos de exploración y de descubrimiento.
- Tener un sentido fundamental, deben transmitir el sentimiento de que tienen una cierta **significatividad** más profunda, aún no descubierta.
- Tener características **emergentes** que no estén presentes de manera explícita o que no puedan ser inferidas a partir ninguno de sus componentes.
- Ser **incongruentes**, propiedad que contribuye y caracteriza al *insight* creativo. Cuando las partes de una estructura preinventiva parecen estar en conflicto, surge la motivación necesaria para encontrar formas con las que eliminar esas contradicciones.
- La **divergencia**, o la capacidad de la misma estructura para tener diferentes usos dentro de una variedad de contextos. La divergencia es una relevante diferencia de la ambigüedad y supone que una estructura puede tener una única y obvia descripción o interpretación, pero ser útil en diferentes formas y usos.

3.4.2. Procesos exploratorios

El Modelo Geneplore considera varios tipos de procesos exploratorios que pueden utilizarse cuando se trata de interpretar una estructura preinventiva:

- **Descubrir atributos.** Se refiere a la búsqueda sistemática de características significativas y emergentes.
- **Interpretación conceptual.** Es el proceso por el que se descubre en una estructura preinventiva una interpretación metafórica o una teoría. Puede ser considerada como la aplicación del conocimiento mundano a la tarea de exploración creativa.
 - **Inferencia funcional.** Este proceso se suele utilizar para descubrir nuevas invenciones y mecanismos prácticos, pero es también importante para evaluar y comprobar modelos mentales.
 - **Variación contextual.** Se considera una estructura preinventiva en un contexto nuevo o diferente como forma para conseguir nuevos *insights*, sus posibles usos e interpretaciones. La variación contextual es útil cuando se trata de vencer los bloqueos mentales de pensamiento creativo.
 - **Búsqueda de limitaciones.** Este proceso además de proporcionar soluciones de *insight* y posibilidades creativas, puede también apuntar diferentes aproximaciones y reestructuraciones sobre aquellas ideas que no funcionan.

Son muchas las aplicaciones prácticas derivadas de utilizar los métodos de cognición creativa en la producción de *insight* divergente y de descubrimientos creativos. Entre las más importantes que podemos encontrar estaría comprender y mejorar el desarrollo de productos creativos, el avance

científico y conceptual, la mejora de la educación, o el diseño de nuevos tipos de software, entre otros.

3.5. Modelo de Amabile (1983)

El modelo componencial de Amabile describe la creatividad como la confluencia de tres componentes básicos: las destrezas propias del campo; las destrezas propias de la creatividad; y la motivación por la tarea.

A partir del trabajo preliminar de teóricos como Rogers (1954) y Crutchfield (1962), Amabile propone una doble hipótesis sobre cómo afecta la motivación a la creatividad: la motivación intrínseca favorece la creatividad, mientras que la extrínseca es perjudicial. La **motivación por la tarea** es el componente **más importante** para Amabile, porque puede influir en los anteriores. Considera esta autora que con una fuerte motivación se pueden desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios.



Figura 3.3. Modelo componencial de Amabile

Amabile (1993) establece que la motivación de una persona para implicarse en una tarea puede ser de dos tipos: intrínseca y extrínseca.

- 1, La motivación **intrínseca** se define como la disposición para implicarse en una actividad por sí misma, porque es intrínsecamente interesante, comprometedora, o que plantea un reto personal; se caracteriza por centrarse en el reto y disfrute del trabajo en sí mismo.
- 2, La motivación **extrínseca** se define como la tendencia a realizar una actividad principalmente para cumplir algún objetivo externo al trabajo en sí mismo, como lograr una recompensa inesperada, ganar una competición o cumplir algún requisito; se caracteriza por centrarse en la recompensa externa, el reconocimiento externo y la dirección externa del trabajo propio. No tiene nada que ver con la tarea en sí.

Ambas coexisten, pero en el trabajo creador debe prevalecer la primera. En un estado fuertemente motivado intrínsecamente, se alcanzará un nivel de profunda implicación, esencial para la creatividad. La actividad creativa es el medio y el fin en sí misma. Amabile y Simon (1972) consideran que un mayor interés hacia el propio trabajo incrementa la atención, mientras que cuando prevalece la motivación extrínseca la atención oscila de la tarea a la meta. Si el propósito es la creación habrá más pensamientos y acciones creadoras. Es un estado motivacional que se va forjando con la historia personal del sujeto.

La hipótesis de la motivación intrínseca de Amabile supuso una de las piedras angulares de su modelo de componentes de la creatividad lo que dio lugar a que comenzara a hacerse énfasis en la motivación de forma parecida en otros trabajos teóricos y empíricos. Identificó en 1993 dos tipos de motivadores extrínsecos:

- ❑ **Motivadores extrínsecos sinérgicos**, que proporcionan información o permiten a la persona completar la tarea mejor y que pueden actuar de acuerdo con motivos intrínsecos. Entre los motivadores extrínsecos sinérgicos que favorecen el desarrollo de la creatividad están: la recompensa, el reconocimiento, el *feedback* que confirma la competencia, así como el *feedback* que proporciona información importante sobre la manera de mejorar la competencia.

- ❑ **Motivadores extrínsecos no sinérgicos**, que llevan a la persona a sentirse controlada y son incompatibles con los motivos intrínsecos. De este modo, aunque la motivación intrínseca podría estar inversamente relacionada con ciertos tipos de motivación extrínseca (no sinérgica), podría combinarse de forma adicional con otros motivadores extrínsecos sinérgicos. Este concepto de sinergia motivacional ha contribuido a una revisión de la hipótesis de la motivación intrínseca (López Martínez, 2000).

Los motivadores extrínsecos que sirven para aumentar de manera directa la implicación personal en el trabajo también deberían operar al servicio de la motivación intrínseca. Por ejemplo, los objetivos globales de un proyecto que orientan a una persona hacia el logro de los mismos deberían añadirse en lugar de eliminarse de la motivación intrínseca y de la creatividad. Los motivadores extrínsecos sinérgicos podrían desempeñar un papel facilitador en aquellas etapas en las que la novedad es menos importante como son las etapas de preparación y validación de ideas. Algunos motivadores extrínsecos, como la promesa de recompensa externa y de reconocimiento, podrían perjudicar poco en dichas etapas. Estos motivadores, mientras dejen intacto el sentido de autodeterminación, deberían servir para mantener al individuo implicado en el trabajo. Amabile (1993, 1996) describe dos mecanismos por los que los motivadores extrínsecos sinérgicos podrían hacer contribuciones positivas a la creatividad:

- Los motivadores extrínsecos sinérgicos al servicio de intrínsecos, que apoyan el sentido de competencia o aumentan la implicación en la tarea, que podrían actuar conjuntamente con niveles altos de motivación intrínseca para aumentar la creatividad.
- La unión del ciclo motivación-trabajo en la que distintos tipos de motivación desempeñan papeles en diferentes partes del proceso creativo.

Amabile sugiere que los niveles altos de motivación intrínseca son importantes cuando se resalta la **novedad**. Así, cuando los individuos intentan identificar un problema o generar posibles soluciones, estar intrínsecamente implicados en la tarea y no distraerse por cuestiones extrínsecas les ayudará a producir ideas más originales. En otros puntos del proceso creativo, sin embargo, cuando se hace mayor énfasis en la evaluación, los motivadores extrínsecos sinérgicos podrían desempeñar un papel más importante que el interés intrínseco. Los motivadores extrínsecos sinérgicos podrían mantener a los creadores implicados en un problema en momentos en los que deben adquirir las habilidades e información necesarias para resolver problemas dentro de un dominio. Por otro lado, una vez alcanzada una posible solución, podrían ayudar a validar y comunicar de manera apropiada la solución a su campo (López Martínez, 2001).

3.6. Modelo de Landau (1987, 1988)

La actitud creativa es el más alto nivel de bienestar humano y de toda interacción intelectual, social y artística. Una de las manifestaciones de la creatividad es el pensamiento creativo que puede ser aplicado a cualquier campo. El pensamiento creativo es una actividad bi-polar entre la lógica y la imaginación, el resultado de la comunicación intra e interpersonal. Permite percepciones, alienta a la persona a hacer frente con coraje a los sentimientos y produce responsabilidad para aceptar la ansiedad.

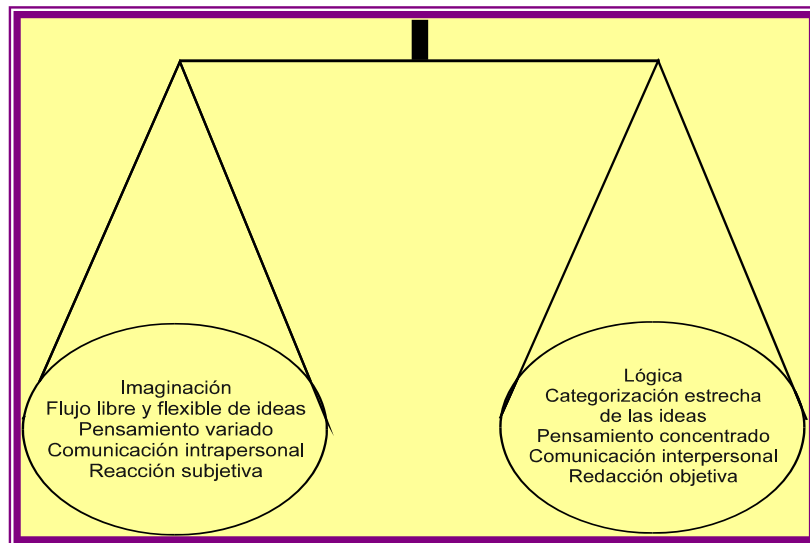


Figura 3.4. Modelo de Landau (1987)

Este avance desde el círculo cerrado y limitado, en el cual nos movemos dentro de lo conocido, lo familiar, lo tedioso y lo estereotípico, a la periferia, desde donde las personas se ven a sí mismas desde diferentes ángulos y distancias, es el provecho **existencial** del pensamiento creativo (Landau, 1987). El pensamiento creativo es entendido como el balance de dos polos que, en un principio, parecen opuestos. Es el resultado de la integración de estos contrastes que Landau representa como una balanza (Figura 3.4.).

Landau establece una serie de principios que caracterizan el pensamiento creativo:

- La creatividad significa asumir riesgos: todo lo nuevo es incierto. Se requiere la libertad interna del individuo y un sentimiento de seguridad en su medio ambiente para adentrarse en lo desconocido. Para ser creativos necesitamos conocimientos, libertad interna y seguridad ante el entorno. La tendencia al

conformismo es la razón por la que muchos individuos terminan siendo personas mediocres.

- Creatividad significa **comunicación**: el individuo está en contacto constante con su vida exterior e interior. La apertura con la cual percibe su medio ambiente le permite reconocer y experimentar la existencia de problemas. La relación con su vida interior produce asociaciones con lo conocido y lo experimentado, lo cual conduce a soluciones. Si no podemos ser creativos es porque carecemos de libertad y de los medios para comunicarnos con nuestra vida exterior e interior.
- Ser creativo significa que los errores son posibles. Los conflictos o las situaciones contradictorias pueden surgir de la confrontación de nuestra vida o experiencia interna con el mundo exterior. El fracaso puede ser un punto de partida para plantear nuevas preguntas.
- La creatividad es la habilidad de plantear **preguntas** abiertas, incondicionales, orientadas al futuro. Lo opuesto de la pregunta creativa es la pregunta orientada a uno mismo, la pregunta causal y determinista, que confina el proceso creativo.
- Creatividad es **jugar**, probar, experimentar, relacionar una cosa con la otra, ir hacia lo nuevo y encontrarlo. Los fracasos no son tomados con demasiada seriedad cuando se juega.
- Creatividad significa la habilidad de **vivir y amar**, a pesar de la ansiedad de crear relaciones, a pesar de la inseguridad, de la falta de protección, de la sensación de impotencia, del absurdo y de lo transitorio del tiempo y el espacio.
- Formar relaciones, ser productivo, eso es mi creatividad. El coraje, el riesgo, el compromiso del encuentro es mi creatividad, mi rebelión contra lo absurdo, contra la muerte.
- Creatividad es **humor**, es flexibilidad para ver las cosas desde diferentes ángulos.
- Creatividad es **tensión**, ya que confina la libertad a un marco de referencia dado.

En definitiva, la creatividad no es lo que le ocurre a uno, sino **lo que uno hace con lo que le ocurre a uno mismo**. Creatividad es una actitud general, un estilo de vida y un modo de supervivencia (Landau, 1987).

3.7. Modelo de Gardner (1993)

Gardner plantea una **perspectiva interactiva** de la creatividad. Define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos de gran valor en un determinado contexto comunitario o cultural. Le atribuye habilidades y destrezas que le permiten a la persona resolver problemas, crear productos eficaces, ofrecer servicios, reconocer o crear problemas y que se pueden desarrollar, teniendo en cuenta el factor genético. Gardner estudió la vida de siete personas eminentes, que él consideraba los más importantes creadores de la era moderna: Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham y Gandhi. Cada uno de ellos representa un tipo de inteligencia:

- La inteligencia **lingüística** es la capacidad de pensar en palabras, de comunicarse a través del lenguaje para expresar y apreciar significados complejos. La poseen los oradores, escritores, poetas, periodistas.
- La inteligencia **lógico-matemática** es la capacidad de calcular, medir y utilizar relaciones abstractas y operaciones matemáticas complejas. Es propia de matemáticos, científicos, ingenieros y analistas de sistemas.
- La inteligencia **espacial** es la capacidad de pensar en tres dimensiones, de formarse un modelo mental, de percibir imágenes, de producir o decodificar información gráfica. Los marinos, los pilotos, los pintores, los arquitectos, los escultores, están dotados de esta inteligencia.

- La inteligencia **musical** o capacidad para crear y entender significados a partir de sonidos. Se da en músicos, directores de orquesta, críticos musicales.
- La inteligencia **corporal-cinestésica** asociada a la habilidad para utilizar el propio cuerpo para expresar una emoción, competir en un juego o crear productos nuevos. Se da entre bailarines, atletas, cirujanos, artesanos.
- La inteligencia **interpersonal** es la capacidad para comprender a los demás e interactuar de forma cooperativa. Presente en políticos, docentes, trabajadores sociales, actores, médicos generalistas.
- La inteligencia **intrapersonal** es la capacidad para comprenderse, trabajar con uno mismo: filósofos, psicólogos y teólogos.
- La inteligencia **naturalista** permite reconocer, apreciar y comprender los sistemas naturales y aquellos creados por el hombre. Propia de los ecologistas, botánicos, cazadores y paisajistas.
- La inteligencia **existencial**, es la capacidad para formularse preguntas sobre la existencia humana: vida, muerte, origen del hombre, etc.

A partir de la Ciencia Cognitiva y la Neurociencia, Gardner considera la mente como pluralista y dinámica, La creatividad puede expresarse en cualquiera de estas capacidades ya que una persona es creativa en determinado campo, como opina Cskszentmihalyi, aunque pueden destacarse una o dos inteligencias. Basándose en pruebas neurofisiológicas de los procesos mentales y en la observación llegó a la conclusión de que las personas creativas poseen combinaciones poco habituales de inteligencia y personalidad. La actividad creadora nace de la interacción de las relaciones del individuo con la familia, los compañeros, los rivales, los jueces, los apoyos dentro del ámbito y el campo o disciplina en la que se manifiesta. La creatividad cumple los siguientes requisitos, según Gardner:

- ◆ Se manifiesta en un campo determinado en el que un individuo está trabajando; no es una cualidad de aplicación universal, tal como subyace en los tests de creatividad.
- ◆ Las personas creativas muestran su creatividad de modo regular; para ello organizan sus vidas con el fin de lograr avances creativos en su campo de trabajo.
- ◆ Puede implicar tanto la elaboración de productos o el planteamiento de cuestiones nuevas como la solución de problemas; éstos pueden o no ser nuevos; lo característico de las personas creativas es que solucionan problemas ya definidos pero sus soluciones abren caminos hacia una nueva exploración sobre el tema.
- ◆ Sólo cuando una cultura concreta acepta las actividades creativas como tales, estas son reconocidas. La creatividad es, a juicio del autor, intrínsecamente una **valoración cultural** que se ha estudiado desde perspectivas restrictivas centradas en el individuo y sus producciones, olvidándose las relaciones de las personas creativas con su yo, con su campo y con el ámbito.

3.8. Modelo de Sternberg y Lubart

Desde una perspectiva complementaria a la de Amabile, Sternberg y Lubart (1991, 1992, 1995, 1996, 1997) formulan la **teoría de la inversión en creatividad**. Parten de la creencia general entre los psicólogos de que para ser creativo se necesita generar ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad (Sternberg, 1988).

Para Sternberg y Lubart (1997), las personas creativas poseen la capacidad de "comprar bajo y vender alto" en el mundo de las ideas. Comprar bajo significa perseguir ideas que son nuevas, extrañas o desfasadas, que tienen un gran potencial de crecimiento y que encuentran una cierta resistencia. El individuo creativo persiste en esta idea y finalmente vende

alto. Cualquiera puede comprar a la baja y vender al alza con diferencias de grado. En cierto sentido, la creatividad es un estado mental que una persona puede elegir adoptar, es una **actitud hacia la vida**. La capacidad de persistir en una idea es lo que diferencia a las personas creativas de las que no lo son.

De acuerdo con la teoría de la inversión, la creatividad requiere la confluencia de seis recursos personales para comprar a la baja y vender al alza: la inteligencia, el conocimiento, los estilos de pensamiento, la personalidad, la motivación y el ambiente.

A, La inteligencia. Generar las ideas en las que los demás no piensan, y reconocer cuales de ellas son buenas. En la *Teoría Triárquica de la Inteligencia*, Sternberg (1982, 1988, 1990), considera que la inteligencia desempeña tres papeles clave en la creatividad:

- a, **Sintético:** consiste en ayudar a ver los problemas de forma nueva, redefinirlos, escapar a los límites del pensamiento convencional y generar ideas nuevas.
- b, **Analítico:** permite reconocer de entre las nuevas ideas, cuáles son buenas y cuáles no; distinguir las ideas que tienen el potencial de ser aceptadas y ampliamente valoradas.
- c, **Práctico:** la capacidad de vender las propias ideas de manera eficaz, persuadir a otros de su valor.

B, El conocimiento del ámbito es necesario para proponer nuevas ideas y hacerlo avanzar. Saber qué han hecho los demás en nuestro campo de trabajo para determinar qué no se ha hecho o pensado. Simonton (1984) sugiere que el conocimiento moderado de una disciplina da como resultado individuos más creativos en sus disciplinas, opinión que es compartida por Sternberg. Para este autor grandes cantidades de conocimiento pueden provocar a un pensamiento inamovible lo que incapacita para ir más allá de los

límites establecidos de un campo. Romo (2006) afirma que el conocimiento nunca sobra ya que la mezcla de lo viejo con lo nuevo hace a la persona creativa. Esta afirmación fue demostrada por Hayes en 1981 cuando definió la regla de los diez años y posteriormente confirmada por Gardner en "*Mentes Creativas*".

Sternberg y Lubart establecen la diferencia entre dos tipos de conocimiento:

- ⊙ Conocimiento **formal**, el saber de una disciplina que es aprendido durante la enseñanza (en libros, conferencias...).
- ⊙ Conocimiento **informal**, el saber de una disciplina a partir del tiempo que le dedicamos a ese ámbito. No es enseñado de manera explícita. Es el conocimiento de la vida, mucho más importante que el formal. Ambos son imprescindibles para adaptarse al entorno.

C, Los **estilos de pensamiento** son los modos en los que cada uno escoge la forma de utilizar las habilidades para explorar la propia inteligencia. Guían los enfoques que se dan a los problemas. Proviene de una taxonomía de estilos de pensamiento denominada "*Teoría del autogobierno mental*" (Sternberg, 1988, 1990). Se encuentran en gran medida socializados a pesar de la innegable influencia ejercida por la herencia. Así adoptamos el estilo que se va recompensando por factores presentes en el entorno. Pueden variar a lo largo de la vida y pueden aprenderse. Son de tres tipos:

- a, **Legislativo**: les gusta crear sus propias reglas y los problemas que no han sido estructurados. Es el que se asocia al pensamiento creativo, aunque no garantiza la creatividad. Requiere una serie de conocimientos. El estilo de pensamiento legislativo es importante para la creatividad

- (Sternberg, 1988, 1997). Consiste en la preferencia por formular nuevas reglas y no seguir las ya establecidas.
- b, **Ejecutivo:** Prefieren que alguien les diga qué deben hacer en lugar de descubrirlo por sí mismos, seguir las reglas y los problemas ya dados.
 - c, **Judicial:** Prefieren los problemas en los que se plantea el análisis y la evaluación de otras personas (Sternberg y Lubart, 1997).
- D, La persona creativa tiende a mostrar ciertas cualidades de **personalidad**, una serie de rasgos más o menos estables como: asumir riesgos razonables, perseverancia para superar los obstáculos, tolerar la ambigüedad y sentido del humor. (Lubart, 1994; Sternberg y Lubart, 1991, 1995, 1999).
- E, La **motivación**, es un requisito imprescindible para ser realmente creativo, bien de manera extrínseca (proviene del exterior: dinero, poder, fama), o de manera intrínseca, procede de la satisfacción personal por hacer algo, es significativa en sí misma sin recompensas externas (desafío personal, expresión de uno mismo). La motivación es el incentivo que conduce a la acción, y se reduce a la intensidad del deseo de comprometerse en una actividad. Simonton (1984) ha mostrado que las personas creativas son mucho más productivas que las menos creativas.
- F, El **contexto** medioambiental. Para Sternberg, la creatividad es producto de la interacción entre la persona y su medio de tal forma que mientras que ciertos medios nutren la creatividad, otros la aplastan. Los entornos que fomentan las ideas y recompensan comportamientos creativos, favorecen un pensamiento original e inconformista. Se dan dos planteamientos diferentes: a) uno según el cual la creatividad florece en entornos que la alimentan y la apoyan; y b) otro según el cual la creatividad

puede florecer en entornos difíciles y a veces represivos llegando incluso a verse estimulada por los mismos.

Siguiendo a Sternberg y Lubart (1997) el producto creativo debe reunir una serie de rasgos que pueden ser necesarios o adicionales:

- A, Los rasgos **necesarios** del producto creativo son: a) **original**; es decir, estadísticamente poco común, diferente, que provoque sorpresa en el espectador al romper su cadena lógica. Puede serlo en diferentes grados; y b) **apropiado**; que cumpla determinada función, ser útil, ser una respuesta adecuada para determinado problema. Existen también diferencias de grado.
- B, Rasgos **adicionales**, no exigibles: la calidad y la importancia. A más calidad e importancia de un producto, más creativo tiende a ser. La alta calidad muestra la habilidad técnica.

Para muchos autores, el modelo de Sternberg y Lubart es el más completo ya que reúne algunos de los componentes que otros teóricos han considerado fundamentales en el proceso creativo, como la motivación de Amabile y el medio que contemplan Csikszentmihalyi y Gardner.

3.9. Modelo de Csikszentmihalyi (1998)

La creatividad es para Csikszentmihalyi, un proceso por el cual dentro de la cultura resulta modificado un campo simbólico. La define como cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente o transforma un campo ya existente en uno nuevo. Hay creatividad cuando se añade algo nuevo a la cultura. Concede a la creatividad una importancia vital al afirmar que "la especie humana no podría sobrevivir, ni ahora ni en los años venideros, si la creatividad se extinguiera. Nos guste o no, nuestra especie se ha hecho dependiente de la creatividad. Ser humano significa ser creativo".

Considera que la creatividad es un fenómeno sistémico más que individual, un acontecimiento tan cultural y social como psicológico. Parte de las observaciones de Stein (1953) y Simonton (1988, 1990) que muestran la influencia de los acontecimientos económicos, políticos y sociales sobre la producción creativa. A partir de un modelo de sistemas, Csikszentmihalyi elabora su propuesta según la cual la creación es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos. La creatividad tiene lugar cuando una **persona**, haciendo uso los símbolos de un campo o **dominio** dado, (Música, Matemáticas, Enfermería), tiene una idea nueva o ve una nueva distribución, y cuando esta novedad es reconocida y seleccionada por el **ámbito** para ser incluida en el campo oportuno. Los tres componentes en interacción son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativos.

- 1, El **campo** o disciplina, es un sistema simbólico con sus reglas, estructuras procedimientos y prácticas, donde el individuo se ha socializado. Se ubican en una cultura que suele ser conservadora y tendente a eliminar la mayoría de las nuevas ideas que producen los individuos. El campo no puede ser cambiado sin el consentimiento del ámbito al que pertenece. Puede favorecer u obstaculizar la creatividad de tres formas: la claridad de su estructura, su centralidad dentro de la cultura y su accesibilidad. Para la mayoría de las personas, los campos son formas de ganarse la vida. Elegimos enfermería o fontanería, medicina o administración mercantil en función de nuestra capacidad. Pero hay individuos, y los creativos están en este grupo, que eligen ciertos campos porque sienten una fuerte llamada a hacerlo. Csikszentmihalyi describe cinco campos de conocimiento y acción: 1, el de la **palabra**, relacionado con el lenguaje verbal en sus diferentes manifestaciones; 2, el campo de la **vida**; 3, el campo del **futuro** que relaciona el conocimiento científico, tecnológico y

cultural; 4, la construcción de la cultura; y 5, la creatividad personal.

2, El ámbito está formado por los individuos que actúan como guardianes del campo. Son los expertos en un campo determinado, que emiten un juicio sobre la calidad de lo que se realiza en dicho campo. Se refiere al contexto, conformado por los jueces e instituciones que definen las características sobre las que se han de juzgar los productos creativos. Los componentes del ámbito evalúan y seleccionan las nuevas ideas, deciden si una idea es creativa o no. Los ámbitos afectan a nivel de creatividad de tres formas:

- ❑ Siendo reactivo.
- ❑ Eligiendo un filtro estrecho o amplio en la selección de la novedad. Algunos son conservadores y rechazan casi toda novedad, mientras que otros son más liberales, permiten la entrada de nuevas ideas en sus campos y cambian más rápidamente.
- ❑ Los ámbitos estimulan la novedad si están bien conectados con el resto del sistema social y son capaces de canalizar apoyos en su propio campo.

3, La persona creativa es alguien cuyos pensamientos y actos cambian un campo o establecen un nuevo campo. La gran mayoría de la investigación psicológica acepta que la creatividad es una característica individual. Cuando hay una aportación a un campo los miembros de la siguiente generación verán esa novedad como parte del campo que les viene dado y seguirán cambiándolo, si son creativos. Para ser creativa, una persona debe tener un mínimo de conocimientos del campo, una alta motivación intrínseca y suerte, un ingrediente importante de los descubrimientos. Estar en el

lugar oportuno en el momento oportuno, además de contar con las características de un creativo:

- ◆ **Capacidades cognitivas** como el pensamiento divergente, capacidad de identificar y solucionar problemas, etc.
- ◆ **Personalidad:** rasgos que favorecen la asunción de riesgos, la ruptura de reglas.
- ◆ **Historia personal** que le incite a la novedad.

Ninguna de ellas es suficiente e incluso pueden no ser necesarias puesto que a veces la creatividad aparece de forma inesperada.

El término creatividad se refiere a diferentes realidades que Csikszentmihalyi agrupa en tres usos:

- 1, Personas que expresan pensamientos inusitados, son interesantes y estimulantes. Parecen ser inusualmente **brillantes**.
- 2, Personas que experimentan el mundo de manera novedosa y original y que pueden llegar a hacer descubrimientos importantes que ellos sólo conocen. Son **personalmente creativas**. Es una creatividad subjetiva.
- 3, Personas que han cambiado nuestra cultura en algún aspecto importante. Son los **creativos**.

Csikszentmihalyi cree que la creatividad supone un cambio en los memes, considerados por Dawkins (1976) como la unidad mínima de transmisión de la herencia cultural. La creatividad implica un cambio en el sistema simbólico (pensamientos, sentimientos, actuaciones). Pone un énfasis especial en los **contextos** en los que se produce el trabajo creativo.

- 1, El primero es el conjunto de iniciativas relevantes.
- 2, El segundo es la **obra** de la persona y los propósitos globales revelados en la red de iniciativas.

- 3, El tercer contexto es el **ambiente profesional** de la persona: maestros, colegas, colaboradores, críticos, etc.
- 4, El cuarto, tiene que ver con la **familia** de origen y la actual familia y su papel en el desarrollo y apoyo de la vida creativa y del trabajo creativo del sujeto.
- 5, El quinto contexto es el **ambiente sociohistórico**, que puede tener una influencia importante en el trabajo del individuo.

Csikszentmihalyi establece la diferencia entre los problemas **recibidos**, ya formulados y problemas **descubiertos**, en los que nadie ha formulado la pregunta y nadie sabe que hay un problema. Son estos últimos los que tienen más repercusión global. Entiende que cualquier investigación sobre creatividad debe abordar tres niveles:

- 1, **A nivel individual:** a) cuestiones cognitivas, b) cuestiones relativas a la personalidad y motivación c) cuestiones socio-psicológicas, y d) pautas vitales.
- 2, **A nivel del campo:** a) naturaleza de los sistemas simbólicos con los que trabajaron las personas creativas, b) tipos de prácticas creativas de los individuos, y c) estatuto de los paradigmas o planteamientos principales, tal y como existen en los campos donde los creadores están trabajando.
- 3, **A nivel del ámbito:** a) relación con los mentores, rivales y seguidores, b) nivel de controversia pública, y c) organización jerárquica, referida al funcionamiento del ámbito o campo en el que se manifiesta y desarrolla la creatividad.

4. CONCLUSIONES

La creatividad ha sido abordada desde diferentes corrientes psicopedagógicas, pero ninguna ha conseguido explicarla en su totalidad. Las primeras aproximaciones teóricas son calificadas de no científicas, ya que

parten de la consideración de la creatividad desde una perspectiva mística. Como consecuencia, la creatividad no puede ser estudiada científicamente por entenderla como un fenómeno impredecible, producto del azar o del caos. Los mayores defensores de esta postura fueron científicos anglosajones. Las teorías científicas han abordado diversas variables que se han relacionado con la creatividad, pudiendo agruparse de forma artificial en cuatro: la persona, el producto, el proceso y el ambiente.

La concepción de la creatividad ha ido evolucionando en función de las diferentes corrientes de pensamiento. Así, la corriente asociacionista defiende que la creatividad es el resultado de la combinación nueva de dos ideas o más. La corriente gestáltica destaca la naturaleza perceptiva de la solución de problemas. La corriente psicoanalítica con Freud como máxima figura, sostiene que la raíz de la creatividad es un proceso primario, principalmente inconsciente. Desde el enfoque humanístico se entiende la conducta creativa como la expresión de un impulso de autorrealización. Ambas corrientes son criticadas por Romo (1997) por considerar que carecen de estudios empíricos que las apoyen. La gran aportación del enfoque diferencialista es el haber provocado el gran cambio hacia el estudio de la creatividad, entendida como un rasgo mental que puede ser cuantificada con los instrumentos adecuados. Por último, desde una concepción cognitiva, se agrupan dos líneas científicas diferentes: la psicología cognitiva y la investigación de la inteligencia artificial.

Algunos de los autores más relevantes del ámbito de la creatividad (Guilford, Torrance, Amabile, Sternberg, Csikszentmihalyi) han elaborado modelos teóricos en un intento por comprender y explicar su complejidad. Mientras que algunos se centran en un aspecto del individuo, la mayoría de ellos consideran la confluencia de varios factores que deben converger para que se dé la creatividad.

CAPÍTULO 4

CREATIVIDAD Y ENFERMERÍA

INTRODUCCIÓN

Enfermería es una actividad universalmente intrínseca a cualquier forma de sociedad en el tiempo y el espacio. Una actividad social mundial, una fuerza creativa y constructiva de la sociedad (Henderson, 1964).

Las enfermeras crean cuidados que marcan una diferencia en la vida de las personas a las que cuidan. El acto del cuidado individualizado es el resultado de una creación que combina el arte y la ciencia enfermera, sin embargo, se desconoce el poder creativo inherente al quehacer enfermero que abarca el descubrimiento de nuevos cuidados y de nuevos métodos para resolver los problemas de salud que van apareciendo como consecuencia de los cambios sociales, demográficos y económicos que están cambiando el mundo.

Los desafíos a los que se enfrenta Enfermería tienen que ver con la transformación que se está produciendo a nivel mundial como el proceso de globalización, la multiculturalidad, el aumento de los conocimientos científicos y tecnológicos y su internalización, los cambios en el mercado laboral y las nuevas demandas de cuidados que desembocarán en nuevas competencias profesionales. En este sentido estamos de acuerdo con Torre (1991) cuando afirma que la creatividad no es un atributo exclusivo de la infancia, sino que, por el contrario, se va orientando hacia la productividad a medida que pasa a las enseñanzas superiores y a la vida profesional. Es preciso que se incluya en las enseñanzas superiores y en la vida profesional.

En la medida en que no podemos ir más allá de nuestros métodos tradicionales de abordar los cuidados, estamos paralizando el progreso de la profesión, nuestro futuro.

1. ¿QUÉ ES ENFERMERÍA?

Enfermería es una actividad compleja cuyo rasgo distintivo es *cuidar*. Cuidar es crear, inventar, imaginar, innovar, proyectar, reflexionar, buscar, movilizar, estimular. Cuidar es ayudar a vivir, volver a dar vida o permitir que las personas vivan su muerte. Es movilizar todo lo que vive dentro de cada persona, todo lo que lleva vida, toda su vitalidad, todo su potencial de vida. Cuidar es un acto de vida que representa una infinita variedad de actividades dirigidas a mantener y conservar la vida y permitir que continúe y se reproduzca (Collière, 1996).

La profesión enfermera tiene como base la atención al hombre sano o enfermo, a la familia y a la comunidad, entendidas como una unidad biopsicosocial. Implica cualidades muy especiales: capacidad para crear relaciones terapéuticas, empatía, sensibilidad para entender el dolor y el sufrimiento de los demás, habilidad para identificar y resolver problemas de diversa complejidad, imaginación para crear un entorno favorecedor del cuidado, inteligencia para diferenciar lo importante de lo superfluo. Precisa por tanto, de una formación científica y humana amplia que le permita cubrir las necesidades de salud de cada individuo entendido como ser único e incorporarlo a su entorno, a su familia y a su comunidad.

Entre las numerosas definiciones de Enfermería que existen, quizás la más conocida y citada debe su origen a Henderson (1955), al afirmar que " la Enfermería consiste principalmente en ayudar a la persona (sana o enferma) a llevar a cabo aquellas actividades que contribuyen a la salud, a su recuperación (o a una muerte tranquila), actividades que ella misma llevaría a

cabo si tuviera la fuerza, la voluntad o el conocimiento necesario y ayudarla a recobrar su independencia con la mayor brevedad posible".

La mayoría de las enfermeras teóricas están de acuerdo en considerarla como un arte y una ciencia. Desde esta doble concepción, como arte y como ciencia, se entiende su potencial para crear cuidados. Es posible considerarla como una ciencia en tanto en cuanto posee un cuerpo de conocimientos abstractos organizado, y podemos considerarla como un arte en tanto en cuanto se utilizan estos conocimientos de forma creativa e imaginativa en la elaboración de los cuidados (Fernández, 2000). El arte enfermero es la utilización creadora de la ciencia enfermera, la forma en que se expresan los conocimientos para planificar los procesos de cuidados, procesos que incluyen la relación interpersonal, el *desing* del cuidado, la manera de ser de la enfermera y el recurso a la estética (Kerouac, 1996).

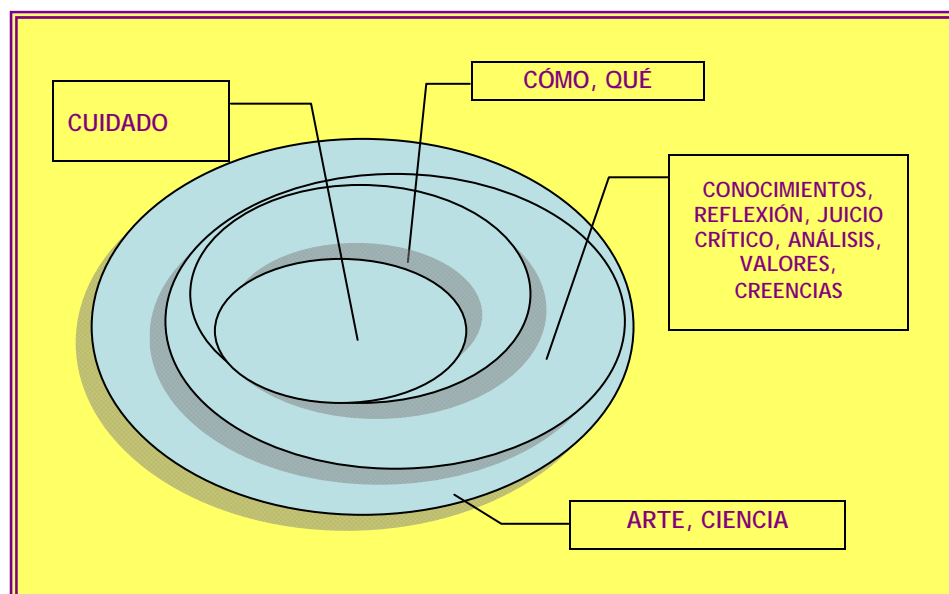


Figura 4.1. Dessing del cuidado (Kerouac, 1996)

Una de las definiciones más completas y acertadas, aunque poco conocida, fue elaborada por Stewart (1929) para quien "la verdadera esencia de la Enfermería, como de cualquiera de las bellas artes, no reside en los

detalles mecánicos de la ejecución, ni siquiera en la destreza del ejecutor, sino en la **imaginación creativa**, el **espíritu sensible** y la **comprensión inteligente** que subyacen a estas técnicas y habilidades". Sin ellas, Enfermería puede ser un oficio de gran destreza, pero no puede ser una profesión ni una de las bellas artes. Stewart creía que la enfermera era una *verdadera artista* y que ese arte era esencial para cuidar. Consideraba que un trabajo podía ser técnicamente perfecto y, sin embargo, carecer de arte. La técnica, el alma, la mente y la imaginación son esenciales para la formación del verdadero artista.

Para Leininger (1981) el cuidado es una ciencia y un arte humanista aprendido, centrado en los comportamientos, las funciones y los procesos de cuidados personalizados, dirigidos hacia la conservación y la promoción de la salud o su recuperación, preservando, adaptando y reestructurando los **cuidados culturales**.

Nightingale (1992), la fundadora de la Enfermería moderna y profesional, consideraba la Enfermería como la más bella de las bellas artes y Nutting (1925) como una de las artes más difíciles. Según Nutting el **crecimiento** de la Enfermería debe ir precedido de **ideas** por lo que cualquier condición que reprima el pensamiento obstaculiza dicho crecimiento.

2. ENFERMERÍA, LA CIENCIA DEL CUIDADO

La totalidad de las teóricas de la disciplina enfermera coinciden en entender el cuidado como la esencia del conocimiento y la práctica enfermera (Benner y Wrubel, 1989; Gaut y Leininger, 1991; Lynaught y Fagin, 1988; Watson, 1988). Del mismo modo, el cuidado es considerado como una manera de estar en el mundo y un ideal moral. Desde esta concepción global, la creatividad y el cuidado son conceptos estrechamente relacionados entre sí ya que la creatividad es el mejor camino para desarrollar los cuidados. La práctica enfermera se centra en el diseño del cuidado, es decir, en la

creación de cuidados, proceso que supone reflexión, análisis crítico, conocimientos y juicio clínico. Los cuidados son un acto de creación. Los cuidadores son creadores de cuidados.

La ciencia enfermera abarca la parte intelectual que fundamenta la práctica de la profesión. La evolución de la ciencia de los cuidados manifiesta, a lo largo de su historia, progresos evidentes y grandes periodos de estancamiento y retrocesos. Carper (1978) ha subrayado que del análisis epistemológico de la ciencia enfermera se pueden deducir cuatro tipos de saber que la autora considera esenciales para la construcción del conocimiento. El saber científico o empírico, el saber estético, el saber personal y el saber ético o moral. En consecuencia, la ciencia enfermera está constituida por el conjunto de saberes empíricos, estéticos, personales, y éticos, propios de la disciplina, presentes en todo acto de cuidados.

- **Saberes científicos o empíricos:** los saberes que constituyen la ciencia enfermera, el conocimiento objetivo acumulado a través de la experiencia.
- **Saberes personales:** la conciencia del yo y de los otros, relacionados con el yo subjetivo, concreto, existencial. La relación terapéutica se establece a partir del conocimiento de uno mismo.
- **Saberes artísticos:** se refieren a la práctica reflexiva.
- **Saberes éticos:** relacionados con el bien, la verdad, los imperativos morales y las obligaciones, presentes siempre en toda acción enfermera. No es verificable.

Uno de los avances más significativos alcanzados en los últimos años de la profesión, ha sido el interés por fomentar el cuidado individualizado y científico en torno al cual se ha ido desarrollando la investigación enfermera. En los últimos 30 años, la profesión ha evolucionado como disciplina científica de una manera espectacular. Sin embargo, en comparación con otras ciencias, la ciencia enfermera se sitúa en las fases iniciales del desarrollo científico de tal manera que hasta finales de los años 50 era poco frecuente la utilización

en la literatura del término ciencia enfermera. La suposición de que la Enfermería es un arte innato a cualquier mujer y que, por tanto, no requería una formación, ha obstaculizado el desarrollo de los conocimientos enfermeros propios durante siglos.

La profesión enfermera ha mostrado a lo largo de su historia una clara tendencia a aceptar conceptos procedentes de la autoridad sin asociar la práctica a la investigación. Las razones pueden ser varias (Notter 1992). Por un lado, la tradición militar que presidió la enseñanza de la Enfermería desde que fue instituida. Por otro lado, las dificultades para la investigación propia. La investigación en las profesiones consolidadas y los conocimientos generados a partir los diferentes métodos de investigación están directamente relacionados con el desarrollo de la educación formal dentro de la universidad, como indican Simmons y Henderson (1964). La formación universitaria es una conquista muy reciente de la Enfermería, y la plena capacidad investigadora, el doctorado, todavía no es posible.

2.1. El poder de los cuidados enfermeros

El cuidado es una actividad universal que se elabora y desarrolla a lo largo de la vida de los seres humanos con el fin de asegurar el mantenimiento de la vida, cuya importancia se acentúa en los grandes momentos biográficos: el nacimiento, la muerte y la enfermedad. El concepto cuidado (*caring*) comprende dos aspectos diferentes e inseparables (Morse, Solberg, Neander, Bottorff y Johnson, 1990; Pepin, 1992):

- ☛ Aspectos afectivos o humanistas relativos a la actitud y al compromiso.
- ☛ Aspectos instrumentales o técnicos.

Cuidar es actuar sobre el poder de existir, permitiendo que este poder se movilice, se desarrolle, se utilice, o por el contrario, haciendo que se

inmovilice, se limite o se reduzca. Collière (1996) estudió en profundidad el poder consustancial a los cuidados enfermeros identificando tres tipos:

- **Poder liberador de las capacidades.** Es liberador cuando es creador, cuando estimula las capacidades de vivir existentes y permite que estas se desarrollen o se utilicen. Esto sucede cuando: a) se permite al usuario utilizar sus capacidades y sus deseos; b) devuelve o aumenta el poder de existir, de tener autonomía, de desarrollar capacidades físicas, afectivas y psíquicas que disminuyen sus necesidades de ayuda; y c) reconoce los conocimientos de la persona cuidada, los utiliza y los aumenta.
- **Poder reductor:** cada vez que reducimos las capacidades del usuario, cada vez que no se reconoce lo que pueden hacer por sí mismos y no se utiliza lo que les motiva, lo que les hace desear vivir, lo que les hace descubrir sus propias posibilidades, ganar confianza y generar un sentimiento de valoración personal. Se manifiesta: a) como un poder autoritario; b) en la hiperespecialización de un campo que supone el empobrecimiento de la capacidad de imaginar otras posibilidades; y c) cuando es el resultado de la aplicación de un sistema de prohibiciones, consejos estereotipados y ausencia de comunicación.
- **Poder dominador:** cuando se desarrollan capacidades en provecho del cuidador que busca mayor reconocimiento social.

2.2. Naturaleza de los cuidados enfermeros

Como señala Collière (1993) los cuidados están determinados por la finalidad que persiguen, de modo que no es posible agruparlos en un mismo concepto. Establece seis tipologías diferentes:

- ◆ **De estimulación:** destinados a desarrollar las capacidades psicomotrices necesarias para llevar a cabo los cuidados básicos.

- ◆ De conformación: orientados a favorecer la autoconfianza para facilitar la integración de la experiencia que la persona está viviendo.
- ◆ De conservación y continuidad de la vida: dirigidos a mantener las capacidades de la persona.
- ◆ De autoimagen: con el fin de que la persona consiga una imagen de sí misma positiva y satisfactoria.
- ◆ De compensación: orientados a lograr un estado de bienestar y tranquilidad.
- ◆ De sosiego: dirigidos a garantizar los cuidados que la persona no puede cubrir por sí misma.

3. REFLEXIONANDO SOBRE CREATIVIDAD Y ENFERMERÍA

En el Informe sobre la situación mundial, "*Nuestra diversidad creativa*", la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO dice: "sólo la imaginación y las iniciativas creativas pueden contribuir a que tanto individuos como comunidades y sociedades puedan adaptarse y transformar su realidad inmediata".

Teniendo en cuenta la naturaleza de los cuidados descrita, sería posible empezar a considerar la posibilidad de desarrollar un gran campo de creatividad. El primer paso sería empezar por asociar ambos conceptos, para nosotros indisolubles. Si entendemos que cada paciente es un ser humano único, acordaremos que se presenta como un problema nuevo que las enfermeras deben resolver con un plan de cuidados enteramente nuevo y único. Pero crear no es sólo hacer aportaciones nuevas sino hacer que lo que se hace resulte nuevo y valioso. De este modo, cualquier actividad puede ser nueva aunque parezca igual. En Enfermería los cambios son constantes: cambia la situación, el problema, los recursos, las necesidades, el momento, la persona.

La creatividad está en saber utilizar la información disponible, en tomar decisiones, en ir más allá de lo aprendido; pero sobretodo, en saber aprovechar cualquier estímulo del medio para generar alternativas en la solución de problemas y en la búsqueda de la calidad de vida (Torre, 2001). La creatividad sería el resultante de saber observar e inferir, analizar, sintetizar, codificar y descodificar, clasificar y comparar, formular y verificar hipótesis, interrogar, imaginar, pensar de forma divergente. Para Collière (1996), uno de los mayores estímulos para la **creatividad** es aprender de la vida cotidiana, confrontando los conocimientos, haciendo emerger los saberes. Saberes que son empíricos, que pueden venir de saberes escritos y que son inmovilizados si no encuentran formas de empirismo.

En una época en la que el conocimiento avanza a pasos agigantados, la única forma de sobrevivir es innovar, idear, inventar el cuidado día a día. Los individuos o grupos que crean poco son retrógrados. Enfermería necesita urgentemente desarrollar la creatividad, salir de la histórica adaptación al **conformismo** para emprender nuestro camino en solitario, para cortar el cordón umbilical que nos une a otras disciplinas y que nos impide madurar, crecer, desarrollarnos y desempeñar el rol de cuidador que la sociedad espera y la profesión exige y necesita.

Desde una perspectiva histórica se puede afirmar que las enfermeras han asumido y ejecutado obedientemente las decisiones tomadas por otros profesionales y sobre las que ellas no han tenido ningún poder de decisión. Desde su nacimiento como profesión, a mediados del siglo XIX, Florence Nightingale plantea la Enfermería como una actividad distinta a la medicina, pero dependiente de ella. Sus ideas mantienen el modelo cultural de la época que atribuye a la mujer la acción de cuidar, mientras que el hombre se especializa en el arte de curar y dirigir la curación.

Durante siglos, los conocimientos enfermeros han dependido de los conocimientos médicos y sus actuaciones han estado guiadas por el modelo médico, que les ha impedido ejercer el juicio independiente, la toma de

decisiones y en definitiva, desarrollar y expresar la creatividad. Hasta hace pocos años, Enfermería ha sido una ocupación profesional basada en la experiencia práctica y en los conocimientos adquiridos empíricamente a través de la repetición continuada de determinadas acciones y transmitidos de forma verbal de generación en generación. La adquisición de los conocimientos se ha centrado en desarrollar ciertas habilidades técnicas derivadas, en su mayoría, del quehacer profesional de otras disciplinas. Sin embargo, en las tres últimas décadas se han producido grandes cambios que incluyen la aplicación rigurosa del **proceso científico** en la resolución de los problemas de salud, la **investigación** y la utilización de **modelos conceptuales** para organizar el conocimiento y guiar el ejercicio profesional.

A finales del siglo XX se produce un cambio importante y necesario. A partir de los años 70, bajo la iniciativa de las enfermeras americanas y canadienses, surge la necesidad de abandonar el papel de subordinación profesional. Es un momento de cambio en el que se inicia el camino imparable por identificar el cuerpo de conocimientos propio, para delimitar su aportación en la resolución de problemas de salud, para nombrar esos problemas, para circunscribir el campo independiente de la profesión, es decir, su contribución única y específica dentro de las ciencias de la salud. El único medio de investigar la creatividad de la profesión es identificar los **cuidados creativos**, la aportación enfermera en el campo de trabajo que le es propio, sobre el que toma decisiones independientes.

4. ENFERMERÍA: LA CREATIVIDAD AHOGADA

Podemos afirmar que la creatividad en Enfermería es una carencia histórica aunque se ha acentuado con el paso del tiempo. Collière (1996) apunta que cualquier manifestación de creatividad ha estado limitada por la doble dimensión moral y técnica impuesta a las cuidadoras, bajo la vigilancia de los que en un momento u otro de la historia han dominado su orientación: la Iglesia, los médicos o la institución hospitalaria.

La creatividad en la práctica enfermera ha sido rechazada, ahogada, negada, contenida, obstruida, obstaculizada e inmovilizada desde el momento en que se produce la medicalización de los cuidados, momento que coincide con su profesionalización, a mediados del siglo XIX. La división del trabajo en tareas concentra los cuidados en el tratamiento de la enfermedad configurando las prácticas cuidadoras totalmente **dependientes de la medicina**. Cualquier intento de iniciativa y creatividad será controlado, condenado, reprobado y no reconocido.

El modelo profesional de la enfermera se construye sobre la base de la **obediencia**, la **sumisión** y el deber de servir, que durante siglos han ido favoreciendo un rol de sometimiento y dependencia. Es un rol cimentado sobre una regla que rige los comportamientos de una invariable relación dominante-dominado, condenando toda iniciativa. De este modo se ha perdido durante siglos la aportación creativa individual que todo cuidador lleva dentro. Esta ausencia de creatividad para los cuidados enfermeros, su minimización, ha dejado el campo abierto a las tecnologías orientadas a la recuperación de la enfermedad. Las consecuencias son extremadamente perjudiciales tanto para las personas cuidadas como para las personas cuidadoras.

La creatividad es el paso previo para el desarrollo del rol independiente, por lo que es necesario reconquistar la creatividad perdida para seguir creando los conocimientos propios en todas sus dimensiones con el fin de que los cuidados dejen de ser una actividad invisible, ignorada y desvalorizada. El futuro pasa por acrecentar los cuidados creativos y enriquecer la práctica independiente en cada situación de cuidados. Pasa por "crear los cuidados portadores de vida que favorecen y desarrollan las posibilidades de existir, tanto a los usuarios de cuidados como a los cuidadores, un reto para la existencia de la profesión enfermera" (Collière, 1996).

4.1. Razones históricas de la escasa creatividad enfermera

Si toda actividad humana puede ser considerada como creativa o no-creativa, nos preguntamos: ¿qué factores pueden explicar la escasa creatividad enfermera? Como hemos comentado anteriormente, una de las críticas que pueden formularse con respecto a nuestra disciplina está relacionada con la escasez de aportaciones creativas de tal forma que podemos afirmar que nuestra existencia como profesión, hasta hace poco, se ha opuesto a la creatividad.

Como hemos visto, nuestra historia sugiere algunas razones para explicar la **falta de creatividad** que, en general, se asocia a la profesión enfermera, siendo de especial relevancia el poder ejercido por la clase médica sobre su formación y su práctica. Para su análisis hemos identificado las siguientes cuestiones: a) una formación orientada hacia la obediencia, la subordinación y el conformismo; b) la histórica dependencia de la medicina; c) la cuestión del género; y d) la cuestión del contexto en el que se desarrolla la práctica.

A, Formación en la obediencia, la subordinación y el conformismo.

Prácticamente todos los autores han destacado que uno de los aspectos más relevantes a tener en cuenta para estudiar la creatividad es la formación. La formación recibida durante siglos por las enfermeras, por razón de sexo, ha sido una formación segregada con el fin de perpetuar los roles que se esperan de ella. Hasta 1976 no se establece el carácter mixto de los estudios que habían estado diferenciados en masculinos y femeninos hasta entonces.

Simonton (1979) encontró en una investigación realizada con genios sobresalientes, que en los orígenes de su producción

creativa no estaban solamente su inteligencia y el soporte familiar sino los modelos de educación.

Hallman (1980) analizó las formas de represión del potencial creativo, llegando a la conclusión de que son, principalmente, dos: las presiones conformistas y las actitudes autoritarias que dan mucha importancia a obedecer órdenes, hacer lo que se les pide y resolver problemas que tienen una respuesta fija. De esta forma el individuo hace lo que otros creen que debe hacer, lo que otros han organizado y pensado. Tanto el conformismo como las actitudes autoritarias han estado presentes en la formación del pensamiento enfermero desde su origen como profesión, hasta la actualidad; son la herencia de nuestro pasado y nuestra historia.

Maslow (1983) opina que la creatividad es una característica inherente a la naturaleza humana, una potencialidad innata que a menudo se pierde, entierra o inhibe a medida que la persona es sometida al proceso de culturización.

Landau (1987) considera que la formación en el conformismo podría explicar la escasez de mujeres creativas puesto que las diferencias de oportunidades y la división de roles en razón del sexo es parte preponderante de la presión conformista que la sociedad impone a la mujer.

Sternberg y Lubart (1997) mencionan un estudio de Chambers, realizado con 671 profesores universitarios, elegidos por sus características de influencia, tanto positiva como negativa en la creatividad. Las características principales de estos docentes que promovían la creatividad consistían en que propiciaban la independencia y servían como modelos, para roles creativos. Por otra parte, los educadores que inhibían la creatividad, no tomaban

en cuenta nuevas ideas, se basaban en el aprendizaje repetitivo y eran inseguros o rígidos (Monreal, 2000).

La formación enfermera, impartida por médicos hasta hace unos años, se ha basado en transmitir los valores que mantenían la superioridad médica como la obediencia, la falta de iniciativa, la ausencia de pensamiento crítico y la dependencia. Como consecuencia, predominan en el colectivo enfermero determinados rasgos de personalidad y estilos de pensamiento que no facilitan la creatividad, sino que por el contrario, se oponen a ella. El conformismo, la falta de autonomía, la aceptación de la rutina, el rechazo hacia la toma de decisiones, la identificación y solución de problemas, entre otras, son actitudes presentes en la mayoría de los profesionales que siguen en activo en la actualidad. Todas ellas dificultan la puesta en práctica de su creatividad.

En esta línea se incluyen las aportaciones de Crawford (1980) quien considera que para crear hay que volcar la mente hacia el exterior y aprender a pensar hacia delante, algo difícil para la mayoría de nosotras porque la educación y la experiencia nos han recalado que hay que pensar hacia atrás. Nos ocupamos del pasado pero sin comprender cómo adecuarlo al futuro. El objetivo de recordar el pasado es darnos un futuro mejor a menos que hagamos lo que hemos hecho hasta hace poco, permanecer en la seguridad que nos proporciona el pasado, lo conocido.

Más recientemente, Betancourt (2006) denomina “asesinos de la creatividad” a nivel personal a las siguientes situaciones: estar sujetos a dogmas que otros imponen, ser esclavos de formulas ancladas en el pasado, rutinarias, poseer estereotipos y prejuicios invariables y carencia de imaginación e ideales.

Algunos de los mecanismos que bloquean la creatividad, estudiados anteriormente, se van adquiriendo durante el proceso de socialización de la enfermera con el entorno hospitalario, durante su periodo de formación. Proviene de las formas de actuar y pensar existentes, el discurso cultural, conocido como la "cultura del hospital" que se transmite de generación en generación, perpetuando la valoración positiva de la sumisión y el acatamiento de las órdenes médicas y sancionando la creatividad. De forma sutil y mantenida, estas normas se van incorporando como parte del rol profesional, determinando definitivamente la práctica y el pensamiento enfermero.

B, La histórica dependencia médica

Enfermería es una disciplina femenina que se ha desarrollado a la sombra de la disciplina médica, esencialmente masculina, lo que ha dado lugar a unas relaciones de poder, de subordinación y de control a todos los niveles: formación, práctica, desarrollo del conocimiento, etc. (Medina, 1998). Csikszentmihalyi (1998) ha señalado que cuando un dominio logra la hegemonía sobre otro, es más difícil producir variaciones en el dominio subordinado.

Parece existir un acuerdo general en que determinadas condiciones pueden favorecer el desarrollo de la creatividad como la libertad para expresar el potencial creativo y un contexto capaz de valorar positivamente los productos creativos. Creatividad se asocia con independencia. En este sentido Torrance (1980), apunta que el pensamiento creativo, por su propia naturaleza, requiere tanto sensibilidad como pensamiento independiente.

Años antes, Barron (1955) identificó las condiciones psicológicas que hacen que una sociedad o una época sean creativas, las

mismas que se dan en la creatividad individual: libertad de expresión y movimiento; desaparición del temor al desacuerdo u oposición; deseo de romper con la rutina y espíritu de juego, al tiempo que amor al trabajo. Estos son algunos de los atributos que tendrá una entidad social creativa, cualquiera que sea su rango y que por tanto son los atributos que deberá conquistar Enfermería en el futuro.

Sin libertad no es posible crear. Para Marina (1993) tres conceptos van indisolublemente unidos: **inteligencia, libertad y creación**. Un proyecto es creador cuando es **libre**. Crear es elegir y para elegir es necesario tener criterio. El automatismo, la rutina o la copia suponen una merma a la creatividad. Afirma Marina que “crear es inventar novedades eficientes. La creatividad más poderosa será la que invente modos ágiles, certeros, estimulantes, sorprendentes y divertidos de vivir o ampliar la dignidad humana, el fin más creativo”, el fin de los cuidados.

En este sentido se sitúa Jhonson-Laird (1983) al relacionar la creatividad con la **voluntad libre**. Cree este autor que la libertad de elección se da por excelencia en los actos de creación: “Los productos, para ser creativos, no pueden construirse mediante el cálculo o la memorística, sino que deben reflejar la libertad de elección de la persona creadora, aunque esta elección se haga entre varias opciones que están especificadas por los criterios”.

Por su parte, Vervalin (1980) denomina **ocupacionalismo** a las barreras vinculadas a la especialidad laboral que suponen moldes estereotipados de hábitos, percepción, juicio, motivación y otros factores relacionados con la elección de la ocupación y cómo se la practica.

C, La cuestión del género

Podría pensarse que posiblemente, una de las razones que expliquen nuestra situación esté relacionada con la **feminización** de los cuidados profesionales, ya que Enfermería es una profesión ejercida mayoritariamente por mujeres, hecho de una repercusión trascendental para su desarrollo. Los roles femeninos asignados socialmente, responden a estereotipos relacionados con la pasividad, la conformidad, la sumisión.

Los estudios realizados teniendo en cuenta la variable género no son concluyentes ya que en su mayoría resultan contradictorios. En los años sesenta los niños obtenían mejores resultados en creatividad que las niñas. En los años setenta no destacan diferencias y en los noventa aparecen estudios que identifican mayor creatividad en las niñas. Estas diferencias pueden explicarse desde las transformaciones en los roles que se van produciendo como consecuencia de los cambios de la educación. Sin embargo no hay resultados determinantes en relación a esta variable (Gaynor, 1992; Kafafi, 1999; Moussa, 1999 y Barcia, 2002).

En un estudio con arquitectos, Mackinnon (1962) comprobó que los intereses, que en la cultura americana son considerados femeninos, estaban más presentes cuanto más creativos eran. Demostró experimentalmente la "feminidad" de los intereses. MacKinnon (1962) considera la **feminidad** como uno de los rasgos característicos de los creativos. En esta línea, Maslow (1962) determinó que las características que se suponen para la creatividad, como la imaginación, la fantasía, el color, la poesía, la música y la ternura, se consideran femeninas. Ambos destacan que muchos individuos reprimen su creatividad por miedo a ser considerados femeninos.

Cajide (1983) estudió las diferencias de creatividad relacionadas con el **sexo**. No encontró diferencias significativas entre los sexos que residen en el mismo medio y sí cuando el lugar de residencia era diferente. Por el contrario, Hutchinson (1980) llegó a la conclusión de que los varones tienden a producir más respuestas creativas que las niñas y son más pensadores productivos, quizás porque los valores sociales hacen a las **niñas** más conformistas y menos exploratorias. El rol social asignado al varón es más exploratorio y por tanto más creativo.

Deusa (1991) investigó la evolución de la creatividad en el sector femenino y la incidencia del medio sociocultural, llegando a la conclusión de que se una ligera superioridad en la creatividad de los varones, aunque las diferencias son tan pequeñas que no son significativas.

Khan (1994) examinó las **diferencias de género y educativas** en las habilidades del pensamiento creativo. Comparó estudiantes de ciencias con estudiantes de arte (ambos grupos compuestos por hombres y mujeres). Los resultados mostraron que los **hombres** en comparación con las mujeres, independientemente del grupo al que se perteneciera (ciencias o arte), obtenían una **puntuación más alta** en creatividad. Sin embargo, las **mujeres** que pertenecían al grupo de ciencias mostraban un nivel **más alto** en **originalidad** en comparación con las mujeres que pertenecían al grupo de arte.

Los datos de investigaciones llevadas a cabo por Cox, Roe y Simonton, (Monreal 2000), indican una total **superioridad** creativa de los **varones** sobre las mujeres. Las razones de esta diferencia parece que no están muy claras y las que hasta el momento se han proporcionado, no son suficientes. Una de las explicaciones se centra en que las diferencias se deben a presiones de tipo social y

cultural que han favorecido la creatividad y el rendimiento de los varones y han obstaculizado la creatividad de las mujeres (Monreal, 2000). Por otro lado, no hay que olvidar que tradicionalmente se han realizado más investigaciones en hombres que en mujeres.

Eysenck, (cit. Monreal, 2000), se basa en una teoría de creatividad desarrollada bajo el paradigma de la personalidad para explicar la aparentemente baja creatividad de las mujeres. En esta teoría se investigan dos rasgos como fuentes potenciales de las diferencias entre hombres y mujeres, a saber, neuroticismo (donde las mujeres tienen mayor puntuación) y el psicoticismo (donde los hombres obtienen puntajes más altos, se relaciona más con la creatividad). El planteamiento de Eysenk ha sido criticado por otros investigadores como Guilford, (cit. Corbalán y otros, 2003), para quien los creativos no son ni neuróticos ni psicóticos; los que puntúan alto en producción divergente tienden a puntuaciones un poco más bajas en tendencia neurótica o inmadurez emocional, lo cual es consistente con la observación común de que los neuróticos son menos creativos.

Autores como Baer, Eisler y Monturi (citado por Matud, 2006), plantean que las diferencias de género en logros creativos pueden explicarse por varios factores tales como:

- ✦ Las diferencias de género en el **acceso a la enseñanza** y a los **recursos**, ya que a lo largo de la historia, los hombres han controlado el acceso de las mujeres a diversos campos del conocimiento, limitando así su desarrollo.
- ✦ Las diferentes expectativas y la **socialización diferencial** de mujeres y hombres.
- ✦ El control por parte de los hombres de lo que se considera creativo o no creativo.

Tras analizar una muestra de 658 estudiantes, Matud (2006) afirma que **no hay diferencias de género** en creatividad ni razonamiento inductivo y que, cuando se dan, están relacionadas con el nivel de estudios. Diversos estudios apoyan la tesis de que las diferencias que puedan establecerse son más debidas a factores ambientales o culturales, que a las diferencias biológicas.

D, La cuestión del contexto

Como hemos visto, la creatividad es un fenómeno que implica a la persona y el medio que la rodea. Su impacto en el desarrollo de la capacidad creativa ha sido puesto de manifiesto por numerosos autores como Betancourt (2006), que destaca el papel del contexto como potenciador o inhibidor de las conductas creativas. En el mismo sentido se expresa Monreal (2000) cuando afirma que las formas de la creatividad tienen que ver con dos tipos de disposición: la personal y su relación con el ambiente.

Chambers (1964) estudió la creatividad a través de informes sobre personalidades reconocidas como creativas, poniendo de manifiesto la importancia de la motivación en el éxito. Podríamos afirmar entonces, que la personalidad creativa se apoya en una actitud bien predispuesta a la **iniciativa**, y en **ambiente favorable** en el que pueda desarrollarse y manifestarse. Las instituciones sanitarias donde se desarrolla la actividad profesional de las enfermeras, especialmente el hospital, están basadas en la tradición y la conservación más que en el descubrimiento y los creadores son considerados peligrosos. Sólo se permite ser creativo e innovador dentro de ciertas pautas perfectamente delimitadas.

Para Sternberg y Lubart (1997), la creatividad es producto de la interacción entre la persona y su medio. Estos autores presentan dos enfoques distintos de la relación entre el entorno y la creatividad. Uno **positivo**, en donde la creatividad se puede desarrollar con un adecuado estímulo y apoyo, y otro **negativo**, difícil o represivo en el que la creatividad también se puede desplegar y verse estimulada. Entienden que una de las variables que puede afectar o estimular la creatividad es el **contexto del trabajo**, de tal forma que mientras que ciertos medios nutren la creatividad, otros la bloquean. Los entornos que fomentan las ideas creativas favorecen un pensamiento original e inconformista.

Csikszentmihalyi (1998) considera de tal importancia el contexto que llega a afirmar que es más fácil potenciar la creatividad cambiando las circunstancias del medio ambiente que intentando hacer que la gente piense de una manera creativa.

5. ENFERMERÍA, DISCIPLINA PROFESIONAL

Entendiendo una disciplina como un campo de investigación marcado por una perspectiva única, es decir, una manera distinta de ver los fenómenos, la disciplina enfermera “se centra en el cuidado de la persona que, en continua interacción con el medio, vive experiencias de salud” (Kerouac, 1996). Las **experiencias de salud** hacen referencia a las situaciones relacionadas con el crecimiento y desarrollo y las situaciones problemáticas entre las que se incluye la enfermedad. La noción de **persona** engloba al individuo, la familia, al grupo y a la comunidad. El **entorno** abarca tanto el medio interno (genético, fisiológico, psicológico, etc.) como el medio externo (físico, social, político, económico, etc.). Así, los expertos han acordado que los fenómenos de la Ciencia Enfermera que proporcionan una perspectiva única y universal de la disciplina son:

- 1, La salud
- 2, El entorno
- 3, La persona
- 4, El cuidado (el rol profesional)

Estos conceptos conforman el núcleo de la disciplina profesional enfermera y son objeto de numerosas investigaciones que tienen como fin establecer las relaciones existentes entre ellos. Como resultado de estos trabajos, se están construyendo las estructuras preteóricas, que perfilan los límites de la Enfermería como campo de investigación científica y que contribuyen a delimitar su área de actuación independiente. Estas estructuras teóricas son los modelos conceptuales que definen los conceptos nucleares señalados y que permiten formular preguntas sobre las que establecer hipótesis que pueden ser validadas mediante investigación.

Los principios elaborados por Kerouac (1996) resumen los elementos constitutivos y activos del cuidado, el centro de interés profesional. Según esta autora, la enfermera:

- Demuestra un compromiso personal y profesional en el acto del cuidado.
- Acompaña a la persona en sus experiencias de salud, manteniendo la dignidad y respetando las diferencias.
- Favorece el desarrollo del potencial de la persona que vive experiencias de salud, con su presencia, su atención y su disponibilidad.
- Se inspira en conocimientos específicos de la disciplina enfermera y aplica los principios que guían su arte de cuidar.
- Además de los propios conocimientos, integra conocimientos de otras ciencias en la comprensión de la experiencia humana de salud.
- Aprovecha recursos y conocimientos para facilitar las diversas transiciones vividas por la persona.

- Se compromete en los procesos interactivos con el fin de promover la salud y favorecer la curación.
- Da cuidados individualizados en colaboración con la persona según un proceso heurístico que recurre a la creatividad, al descubrimiento y a la transformación.

5.1. El pensamiento enfermero



Los cuidados enfermeros se sustentan en una base teórica proporcionada por los modelos. Los modelos conceptuales son un conjunto de imágenes mentales acerca de los fenómenos de interés de una disciplina que

se expresan mediante conceptos. Son modelos abstractos, modelos *para* la realidad, no modelos *de* la realidad, que representan un ideal una imagen inexistente, pero cuya materialización se persigue. Los conceptos con que se expresan son términos descriptivos que caracterizan objetos, personas o acontecimientos, que se relacionan entre sí formando proposiciones, esto es, afirmaciones, cuestionables o no, que constituyen las asunciones básicas del modelo.

Un modelo conceptual enfermero puede definirse como un conjunto de conceptos y proposiciones generales y abstractas que están integradas entre sí de forma sistemática y que proporcionan una estructura significativa para el ideal que representan (Fernández, 2000). Cumplen varias funciones:

- Son los precursores para la elaboración de teorías en ciencias enfermeras (Fawcett, 1989), ya que ofrecen una perspectiva única a partir de la cual puede desarrollarse el conocimiento.
- Proporcionan un marco para el ejercicio profesional, orientando los cuidados.
- Proyectan a la sociedad el propósito y el ámbito de la Enfermería.

La mayoría de las autoras apuntan que 30 años de investigación resultan insuficientes para consolidar una ciencia, pero es indudable que el interés por las teorías y modelos conceptuales, puede ser considerado como un indicativo del grado de desarrollo que ha alcanzado la ciencia enfermera y reflejan la riqueza actual de su pensamiento, en constante crecimiento y cambio. A partir de sus bases filosóficas y científicas, se han agrupado las diversas concepciones de la disciplina en seis escuelas de pensamiento que prevalecen en la actualidad:

A, ¿Qué hacen las enfermeras?

Las teóricas de la **Escuela de Necesidades** (Henderson, Orem y Abdellah), basan sus modelos en la teoría de la motivación

(Maslow, 1954), la del desarrollo (Erikson, 1963) y la teoría de sistemas (Bertalanffy, 1968). Desde esta filosofía, el cuidado enfermero se centra en satisfacer las necesidades de las personas (Henderson, 1964) o en su capacidad de llevar a cabo sus autocuidados (Orem, 1991), intentando restablecer su independencia lo antes posible, teniendo en cuenta las características individuales y las condiciones del entorno. Las concepciones de la escuela de las necesidades han marcado el origen de un centro de interés específico de la disciplina enfermera: **la orientación hacia la persona.**

B, ¿Cómo hacen las enfermeras lo que hacen?

Teóricas como Peplau, Orlando y King pertenecen a la **Escuela de la Interacción** que intenta responder a este interrogante. Aunque parten de las necesidades básicas, definen la Enfermería como un **proceso de interacción** deliberado que favorece el desarrollo de las personas desde una concepción multidimensional. El humanismo, el interaccionismo y el existencialismo son las teorías que subyacen en estos modelos. El cuidado es un proceso interactivo entre una persona que tiene necesidad de ayuda y otra capaz de ofrecerla. La enfermera es considerada como un instrumento terapéutico. Su relación con el paciente es curativa siempre y cuando ésta haya conseguido clarificar sus propios valores, haya alcanzado cierto nivel de autoconocimiento y sea capaz de comprometerse en el cuidado (Kerouac, 1996).

C, ¿Por qué las enfermeras hacen lo que hacen?

Investigadoras de la **Escuela de los Efectos Deseables** de los cuidados enfermeros, como Levine, Johnson, Rogers o Roy, se centran en buscar el objetivo de la enfermera, consistente en promover la adaptación de la persona. Para ellas los cuidados

buscan la restauración del equilibrio perdido, la homeostasia, la preservación de la energía o el incremento de la armonía entre el individuo y el entorno. Basan sus trabajos en la teoría general de sistemas, la teoría de la adaptación y la teoría del desarrollo.

D, ¿A quién van dirigidos los cuidados enfermeros?

Dos escuelas pretenden responder a esta cuestión:

- ◆ **La Escuela de la Promoción de la Salud.** Para Allen, única teorizadora de esta corriente, el punto de mira de los cuidados se amplía a la familia que aprende de sus propias experiencias de salud. Las fuentes que subyacen a esta escuela son la filosofía de los cuidados de salud primarios y la teoría del aprendizaje social de Bandura. La salud se aprende principalmente en el seno de la familia y, por tanto, el objetivo de los cuidados es la promoción de la salud de la familia y sus miembros.

- ◆ **La Escuela del Ser Humano Unitario.** Se adscribe al paradigma de la transformación, de la apertura hacia el mundo. Entre sus teóricas está Marta Rogers, que en los años 70 se basa en las aportaciones de diferentes disciplinas como la psicología, la sociología, la astronomía, la filosofía, la historia, la biología y la física, para proponer un modelo de los cuidados enfermeros y de la persona totalmente original (Kerouac, 1996). Otras autoras (Newman, Parse), han aportado fuentes filosóficas extraídas del existencialismo y de la fenomenología. Newman, Sime y Perry (1991), consideran que la ciencia enfermera es el estudio del *caring* en la experiencia humana de salud. El *caring* designa el cuidado y el concepto “experiencias de salud”, reemplaza al concepto salud. Inician así el **paradigma de la transformación**.

Inspirada en la idea de Rogers sobre la salud y la enfermedad como expresiones del proceso de vida no opuestas, Newman (1986) propone que la salud es la realización continua de uno mismo como ser humano unitario, mientras que la enfermedad está integrada en la salud; forma parte del proceso de expansión de la conciencia, del cambio. En este camino de cambio continuo, la persona y la enfermera colaboran en un proceso de actualización para ambas. Este nuevo enfoque no se orienta hacia la resolución de problemas y representa un cambio fundamental de valores y creencias para la enfermera (Mitchell, 1990 cit. Kerouac, 1996).

E, ¿Cómo hacen las enfermeras lo que hacen?

La Escuela del *caring* desde el paradigma de la transformación contempla dos conceptos centrales: el *caring* y la cultura. El *caring* es la esencia de la disciplina (Leininger, 1981). Es un término inglés que engloba, a la vez, los aspectos científicos, humanistas, instrumentales y expresivos, inseparables en el acto de cuidar. Significa facilitar y ayudar, respetando los valores, las creencias, la forma de vida y la cultura de las personas (Leininger 1988a, 1988b, Watson, 1988).

Según Benner y Wrubel (1989), el *caring* está formado por el conjunto de las acciones que permiten a la enfermera descubrir de manera sutil los signos de mejora o deterioro en la persona. Entre las aportaciones más interesantes de esta escuela está la creencia de que las enfermeras pueden mejorar la calidad de los cuidados si se abren dimensiones como la *espiritualidad* (Watson 1985, 1988) y la *cultura* (Leininger 1988b). Esta autora aporta el concepto de *cuidado transcultural* considerado como el cuidado respetuoso de los valores culturales y de estilo de vida de las personas (Luna y Cameron, en Kerouac, 1996).



La práctica enfermera se centra en el *desing* del cuidado, entendido como los procesos utilizados en la creación del cuidado: la reflexión, la integración de creencias y valores, el análisis crítico, la aplicación de conocimientos, el juicio clínico, la intuición y la **creatividad**. Un cuidado que reúne la ciencia y el arte de la Enfermería, centradas en la persona, que en interacción con su entorno, vive experiencias de salud.

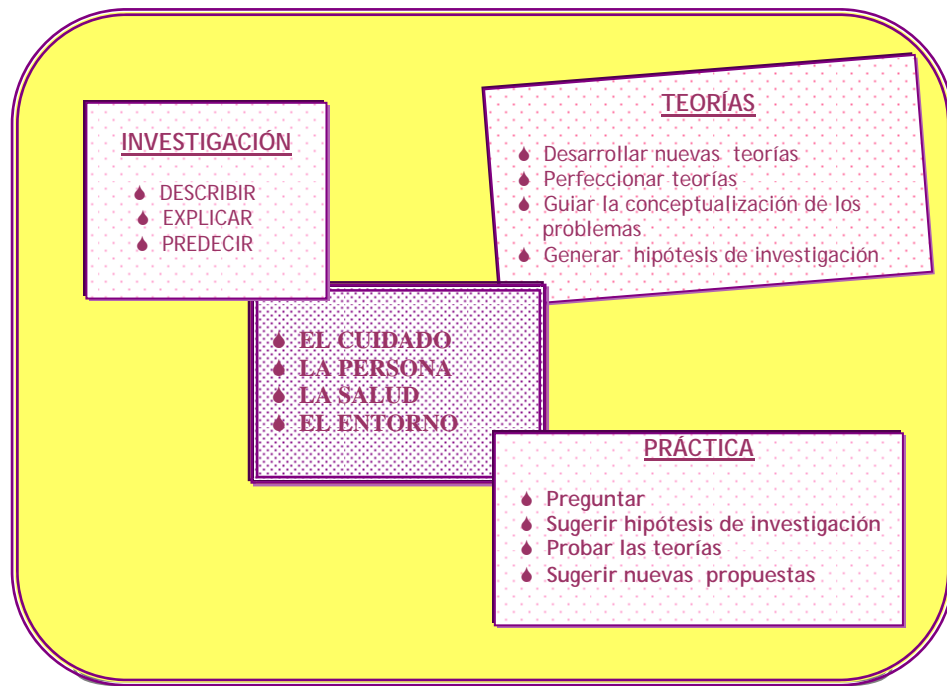


Figura 4.4. Desarrollo de los conocimientos enfermeros.

La integración de la teoría enfermera en la investigación permite la construcción de modelos de cuidados significativos para la práctica. Así, teoría, práctica e investigación contribuyen a la ciencia enfermera situándola en el lugar que le corresponde dentro de las disciplinas de la salud (Lutjens y Horan, 1992).

5.2. El proceso enfermero

La ciencia enfermera ha superado la etapa de observación y en la actualidad, se fundamenta en una base teórica amplia, siendo el proceso enfermero el método por el que se aplica esta base teórica en el ejercicio profesional. El análisis de la evolución histórica de las ciencias demuestra que existe cierta lógica en el orden de aparición de los diferentes métodos. En los inicios de una nueva rama del saber, es normal que predomine la observación, sin la cual no podría pasar a etapas superiores de sistematización. Así van

planteándose nuevos problemas que suscitan la necesidad de nuevas metodologías.

Desde una perspectiva científica, los cuidados requieren un **método racional** y estructurado que permita tratar las cambiantes situaciones que se generan en torno al proceso salud-enfermedad de una forma científica y sistemática. Sin embargo, la metodología científica aplicada al proceso de cuidar es muy reciente. En la década de los setenta, son legitimados los pasos del método enfermero, un planteamiento científico de resolución de problemas basado en la reflexión y la toma de decisiones. Es un proceso que estimula el desarrollo de la creatividad, la iniciativa, el conocimiento profundo de los problemas de salud y las habilidades técnicas e interpersonales.

La OMS en su definición del proceso enfermero dada en 1977, resalta algunas de sus características claves, como la inspiración, **la creatividad** y la productividad. El proceso enfermero es el método que permite aplicar los conocimientos teóricos a la práctica profesional. Es un método de solución de problemas que sigue los pasos del método científico. Es un método sistemático de brindar cuidados humanistas eficientes (Alfaro, 1999). Sirve de guía para el trabajo práctico; permite organizar pensamientos, observaciones e interpretaciones; proporciona las bases para la investigación; contribuye a la promoción, prevención, mantenimiento y restauración de la salud de los individuos, la familia y la comunidad; exige del profesional capacidades consultivas, técnicas y personales y permite sintetizar los conocimientos técnicos y prácticos. Este proceso supone un juicio diagnóstico y un juicio terapéutico sobre la salud de los individuos, las familias y las comunidades. Implica pormenorizar el uso de métodos científicos para la identificación de las necesidades de salud así como su utilización para escoger aquellas que se pueden cubrir con mayor eficacia al proporcionar cuidados de Enfermería.

Los objetivos del proceso se encaminan a cambiar el modelo de actuación de la Enfermería de un modelo automático y rutinario a otro

científico y profesional. La utilización del método científico permite y obliga a la vez a reconsiderar los principios éticos. La ética del cuidado tiene que ver con el valor de la intimidad de la persona como ser único, que toma decisiones desde sus propios ideales, sus mitos, sus símbolos y su propia visión de la realidad. La relación entre el que cuida y el que es cuidado se establece en el reconocimiento del ser humano en la otra persona.

5.3. El diagnóstico enfermero

Una de las mayores conquistas de los últimos años reside en la identificación y formulación de los diagnósticos enfermeros. Si la capacidad para detectar problemas es uno de los rasgos definitorios de la conducta creativa, son muchos los problemas que las enfermeras pueden identificar y tratar de forma independiente.

La North American Nursing Diagnosis Association definió el diagnóstico enfermero como “un juicio clínico sobre la respuesta de un individuo, familia o comunidad frente a procesos vitales o problemas de salud reales o potenciales, que proporcionan la base para la selección de la actuación enfermera destinada a lograr los objetivos de los que la enfermera es responsable” (NANDA, 1990).

La NANDA diferencia tres tipos de diagnósticos enfermeros:

- ◆ Diagnósticos Reales
- ◆ Diagnósticos de Riesgo
- ◆ Diagnósticos de Salud

Los problemas susceptibles de ser identificados y tratados en interdependencia con otros profesionales se denominan **Problemas de Colaboración**.

El diagnóstico es considerado como una función intelectual altamente compleja que incluye el análisis de los datos recogidos, la elaboración de inferencias e hipótesis y el enunciado del problema y su etiología que se concreta en un plan de cuidados que incluye tanto los objetivos como las intervenciones más adecuadas para lograrlos. Es en este momento, más que en ningún otro, cuando se pone de relieve la importancia del pensamiento creativo ya que se trata de crear soluciones nuevas a problemas nuevos. Los planes de cuidados son estrategias de solución de problemas considerados nuevos porque nunca una situación de cuidados es exactamente igual a otra vivida, si tenemos en cuenta que se producen en personas diferentes, en situaciones diferentes y con recursos y capacidades diferentes. Por todo ello, parece claro que además de conocimientos, un plan de cuidados individualizado, integral y de calidad, supone un alto grado de creatividad.

ENFERMERÍA ACTUAL	ENFERMERÍA DE FUTURO
<i>ROL DE COLABORACIÓN</i> ⇒	⇒ <i>ROL PROPIO</i>
<i>MODELO MÉDICO</i> ⇒	⇒ <i>MODELO ENFERMERO</i>
<i>PROBLEMA DE COLABORACIÓN</i> ⇒	⇒ <i>DIAGNÓSTICO ENFERMERO</i>
<i>TERMINOLOGÍA MÉDICA</i> ⇒	⇒ <i>TAXONOMIAS ENFERMERAS</i>

Figura 4.5. Cambios en la concepción enfermera actual.

5.4. Taxonomías enfermeras

Las taxonomías surgen como repuesta a las demandas de una terminología propia que permita nombrar y describir los fenómenos de la disciplina. Han sido elaboradas a medida que el rol independiente ha

empezado a ser asumido por las enfermeras. En la actualidad son tres las clasificaciones que intentan recopilar los conocimientos propios y que están en proceso de desarrollo continuo, a la luz de la cada vez más abundante investigación que las sustentan:

- ◆ Taxonomía diagnóstica: NANDA Internacional, (NANDA II).
- ◆ Clasificación de intervenciones enfermeras: Nursing Interventions Classification, (NIC).
- ◆ Clasificación de resultados enfermeros: Nursing Outcomes Classification, (NOC).

6. EL CONTEXTO CULTURAL: LA MEMÉTICA

Desde el paradigma de la memética se pueden explicar algunas de las dificultades para la creatividad que Enfermería ha vivido en el pasado. Csikszentmihalyi (1998) cree que la creatividad supone un cambio que debe afectar a los pensamientos y sentimientos de los miembros de una cultura. Un cambio que no afecte a los pensamientos, sentimientos o conductas, no será creativo. La creatividad supone una comunidad de personas que comparten formas de pensar y actuar, que aprenden los unos de los otros y que imitan sus acciones. Las culturas pueden considerarse como sistemas de dominios interrelacionados. Las innovaciones creativas no tienen lugar en la cultura sino que se producen dentro de un dominio.

Pensar en creatividad es pensar en un cambio en los memes, considerados por Dawkins (1976) como la unidad mínima de transmisión de la herencia cultural. Es un neologismo acuñado por Dawkins por su semejanza fonética con la palabra genes, que designan la herencia biológica. El proceso evolutivo cultural y biológico tiene ciertas similitudes. Mientras que los genes transmiten la herencia biológica, los memes transmiten la herencia cultural.

La cultura se transmite entre individuos de un mismo grupo por enseñanza, imitación o asimilación. Los *memes* poseen la cualidad de replicarse a sí mismos y son **indiferentes a la verdad**. Siguen las características propias de todo proceso evolutivo:

- 🗨️ **Fecundidad:** alude a las tasas con que se transmiten de un cerebro a otro. Una persona puede desaparecer, pero el *meme* seguirá existiendo en la memoria de las otras personas que haya fecundado.
- 🗨️ **Longevidad:** se refiere al tiempo de permanencia de un *meme* en el cerebro de una persona. Puede ser efímera, media o existencial. Cuanto mayor sea el tiempo de permanencia, mayor será la incidencia en el comportamiento de una persona o grupo y por tanto en su historia. Ciertos *memes* han cambiado poco a lo largo de la historia de la humanidad.
- 🗨️ **Fidelidad:** un buen *meme* es el que se transmite fiel a sí mismo.

Las culturas difieren en la forma en que los *memes* (tipo de conocimiento, creencias, estilos de pensamiento), son almacenados y guardados:

- 🗨️ La **transmisión** de los conocimientos de forma **oral** implica la observación estricta de la información, la fidelidad, por tanto la creatividad no está valorada. Esta situación ha sido una característica de la profesión enfermera durante siglos.
- 🗨️ El **acceso al conocimiento** y a la información durante siglos ha sido exclusivo del varón. Una cuestión necesaria para ser un pensador original es tener una gran cantidad de información. Cuando el acceso al conocimiento se limita y se concentra en unos pocos, la mayoría de los individuos potencialmente creativos se verán privados de aprender lo suficiente para contribuir al conocimiento existente. Así, la medicina ha dictado durante siglos

qué memes podían incluirse en el dominio enfermero. Cada dominio intenta conseguir la independencia del resto, establecer sus propias reglas y legitimar su campo de autoridad. Sin embargo, cuando los dominios están relacionados unos con otros se resisten a la novedad, ya que un cambio en cualquiera de ellos supone un reajuste de toda la cultura. Los cambios de memes se producen en los dominios, o culturas que están expuestas a diferentes ideas y creencias. Ciertos dominios son más fáciles de cambiar que otros, según su nivel de independencia con respecto al resto de la cultura o sistema social que lo apoya.

Como advierte Csikszentmihalyi (1998) la gente joven potencialmente creativa se sentirá más atraída por un dominio en el que la novedad pueda ser evaluada objetivamente, que tenga reglas claras, un sistema simbólico rico y complejo y una posición central en la cultura. Csikszentmihalyi (1998) considera que ninguna cultura puede asimilar toda la novedad que los individuos producen sin provocar el caos, pero ninguna cultura puede sobrevivir mucho tiempo a menos que todos sus miembros presten atención a las cosas importantes para esa cultura.

La creatividad tiene como tarea cambiar los *memes*. La creatividad es el motor que conduce la **evolución cultural**. Las culturas tienden a diferenciarse, a desarrollar dominios cada vez más independientes y autónomos a pesar de que dichos dominios llegan a estar cada vez más integrados y relacionados unos con otros ayudando al funcionamiento de cada uno de ellos. La cultura afecta a la creatividad de varias formas:

- Cuanto más permanente y preciso es el almacenamiento de la información, más fácil es asimilar el conocimiento anterior, de modo que se está más preparado para la innovación.
- Cuanto más accesible es la información (educación limitada o *status* heredado por ejemplo), más amplia es la serie de individuos que pueden participar en los procesos creativos.

- Cuanto más diferenciados están los dominios, más especializada está la información y los avances deberían realizarse de manera más fácil.
- Cuanto más expuesta está la cultura a la información y al conocimiento de otras culturas, más posibilidades se dan de que la innovación surja.

En definitiva, el primer paso para cambiar un dominio dado sería estar descontentos con el *status quo* (Csikszentmihalyi, 1998).

7. CONCLUSIONES

Torre (2001) considera que un pueblo sin creatividad es un pueblo atrapado por el inmovilismo, y está llamado a la esclavitud y al sometimiento de sociedades con mayor potencial creativo. Estamos de acuerdo con esta idea cuando analizamos la relación de dependencia que Enfermería ha mantenido en el pasado con respecto a la Medicina y que mantiene en el presente. Durante toda su historia, Enfermería ha creado cuidados individualizados pero su desarrollo y evolución al lado de la Medicina le ha asignado un papel de ejecutor, muy alejado de la autonomía e independencia necesarias en las producciones creativas relevantes. Del mismo modo, son escasas las autoras que han entendido el papel que desempeña la creatividad en el presente y el futuro de la profesión, a pesar de que, sin creatividad no hay cambio, sin innovación no hay evolución.

Pawlak (2000) indica que las herramientas más poderosas para estimular una sociedad creativa incluyen la educación creativa, un ambiente estimulante, líderes naturales y equipos de trabajo multidisciplinarios. Las instituciones educativas cumplen un papel importante en la creación de ambientes de trabajo favorables, reconociendo los factores que estimulan y bloquean la creatividad.

Si como afirma Torrance (1980) el aprendizaje de la creatividad supone experimentar, correr riesgos, tener errores y corregirlos, estamos muy lejos de ella. Se hace necesario un cambio fundamental consistente en una formación orientada a desarrollar las capacidades creativas, basada en una concepción autónoma de la disciplina, donde la libertad esté presente en cada acto de cuidados, que estimule la producción de ideas, el pensamiento divergente, la necesidad de asumir riesgos, perder el miedo a equivocarnos. Como hemos visto, la enseñanza centrada en la repetición y la memorización no produce individuos creativos. Del mismo modo la enseñanza de una profesión que prima el conformismo, la sumisión y la obediencia ciega **no produce enfermeras creativas.**

Este trabajo pretende destacar la escasez de investigaciones realizadas que aborden la creatividad desde la perspectiva enfermera. A pesar de que es un concepto investigado desde diferentes enfoques y perspectivas disciplinares, no existen estudios enfermeros que relacionen ambos conceptos. Creemos, por tanto, que esta aportación viene a cubrir un vacío en cuanto al conocimiento de los niveles de creatividad que desarrollan las enfermeras en sus cuidados cotidianos. Asimismo pretende poner de manifiesto la necesidad de estimular esta capacidad como una forma de entender los cuidados del futuro.

CAPÍTULO 5

EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD Y ENFERMERÍA

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos del presente trabajo es buscar posibles relaciones entre los estilos de pensamiento, el grado de satisfacción laboral y el nivel de creatividad de las enfermeras. Consideramos con Sternberg (1999) que determinado estilo intelectual puede favorecer la expresión creativa y a su vez, ésta incide positivamente en la satisfacción percibida en el trabajo. Por tanto, en este capítulo tratamos de plantear los ámbitos de evaluación de la creatividad: las aptitudes creativas en Enfermería, los estilos de pensamiento y la satisfacción laboral.

En el primer apartado, analizamos las principales medidas de la creatividad comenzando por la batería de Guilford que a pesar de las críticas y objeciones, sigue utilizándose cuando se quiere valorar la creatividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. También nos referimos al test de Pensamiento Creativo de Torrance, al test de asociaciones remotas de Mednick, así como los test fundamentados en el modelo de Guilford, incluidos los de ámbito nacional.

En el segundo apartado se comenta la evaluación de la creatividad en Enfermería mediante el test CREA de Corbalán y col., mientras que el tercer apartado se centra en el análisis de los estilos de pensamiento a partir de la teoría del autogobierno mental formulada por Sternberg. Se estudian aspectos de la teoría referidos a las funciones, las formas, los niveles y el alcance de los estilos de pensamiento, así como las variables a tener en cuenta en el desarrollo de los estilos. Posteriormente, se analiza la satisfacción laboral, sus enfoques teóricos más destacados y se presenta el Cuestionario de Satisfacción Laboral *S21/26* elaborado por Meliá et al. (1998) utilizado en la presente investigación.

Para finalizar, ofrecemos una serie de conclusiones sobre lo que ha sido la evaluación de la creatividad, destacando que la enorme diversidad de procedimientos que se han diseñado es una consecuencia de la ausencia de un marco conceptual comúnmente aceptado. Esta dispersión teórico-conceptual se manifiesta especialmente en el campo de la evaluación.

1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS APTITUDES CREATIVAS

Uno de los ámbitos de estudio más complejos y polémicos relacionados con la creatividad es su evaluación debido a que la identificación de las personas creativas es uno de los centros de interés de numerosas investigaciones y sin embargo, los procedimientos y las técnicas de evaluación utilizados han sido muy criticados. No existe un consenso sobre la fiabilidad y validez de las pruebas utilizadas.

En el ámbito de la Psicometría se acepta que en la evaluación de capacidades complejas, como lo es la creatividad, se parte de una concepción teórica, una definición de dicha capacidad que debe enmarcar el procedimiento de evaluación. Así la principal limitación para la evaluación de la creatividad es la ausencia de una teoría ampliamente aceptada para establecer los criterios de investigación. Por esta razón, los estudios psicométricos de la creatividad han sido complejos. Son muchas y hasta contradictorias, las investigaciones y los procedimientos utilizados para evaluarla. Es a partir de 1950, fecha de inicio de la investigación empírica sobre la creatividad, cuando se comienza a investigar con rigurosidad este tema y se establecen los principios y los procedimientos válidos para la investigación.

La mayoría de los instrumentos de medida de la creatividad tienen como marco de referencia teórico la concepción multifactorial de la inteligencia de Guilford (1959), quien a lo largo de los años ha ido diseñando diferentes pruebas para la evaluación de los aspectos divergentes del pensamiento. Casi todos estos instrumentos son del tipo llamado de

“comprobación”, porque los tests se basan en presupuestos y conocimientos acerca de la naturaleza y estructura de las aptitudes creativas, así pues, los ítems de estos tests, para tener validez, deberían ser representativos de dichas aptitudes. En la medida en que el modelo analítico-factorial de las aptitudes del pensamiento creativo determine satisfactoriamente las aptitudes con alta y baja carga en estos rasgos, y en la medida en que los ítems constituyan muestras representativas de tales rasgos básicos, los instrumentos de medida servirán o no para una adecuada valoración y comprobación de la creatividad. Estas condiciones fundamentales y, en consecuencia, la validez de contenido de las pruebas son, hasta el momento, más supuestas que demostradas (López Martínez, 2001).

Los tests de pensamiento divergente requieren individuos que produzcan bastantes respuestas a un estímulo, opuestos a los tests más estandarizados de logro o habilidad que piden una única respuesta correcta. Este énfasis en la fluidez, al que también se refiere como fluidez de ideas o ideación, se ve como un factor clave de los procesos creativos, aunque está claro que no es el único componente.

Entre los tests de pensamiento divergente que siguen teniendo un amplio uso en la investigación de la creatividad y en educación están:

- 1, Estructura de la Inteligencia (*Structure of the Intellect – SOI*) (tests de producción divergente) de Guilford (1951).
- 2, Test de Pensamiento Creativo (*Tests of Creative Thinking – TTCT*) de Torrance (1962, 1974).
- 3, Test de Wallack y Kogan (1965).
- 4, Test de Getzels y Jackson (1962).
- 5, Test de asociaciones remotas de Mednick (1962).
- 6, Test CREA de Corbalán et al. (2003).

Por su adecuación al objetivo planteado y a las características de la muestra estudiada, seleccionamos el test CREA de Corbalán et al. para el desarrollo de la presente investigación, que se comentará posteriormente.

1.1. Test de Guilford

Guilford (1951) construye uno de los procedimientos más útiles para evaluar la producción divergente, definida como “la creación de información a partir de determinada información, cuando el acento se coloca en la variedad y la cantidad de rendimiento de la misma fuente, capaz de implicar transferencia”. Lo incluye en su ya conocida teoría de la “Estructura de la Inteligencia”.

En sus primeros trabajos (Guilford, 1959, 1962) postula que los factores intelectuales relacionados con la creatividad son aquellos que resultan de combinar la operación de “producción divergente” con la totalidad de contenidos de información posibles y con todas las producciones que pueden derivarse. Con posterioridad (Guilford, 1967, 1977) añade varias aptitudes donde la operación básica que se realiza es convergente o evaluativa. Más recientemente Guilford (1983) enfatiza en mayor medida las habilidades que incluyen transformaciones relativas a la autocorrección de errores acumulados en la experiencia pasada o en la comprensión actual.

Guilford diseñó la batería SOI consistente en varios tests cuyo objetivo es valorar los tres componentes de la inteligencia:

- A, Operaciones, referidas a las habilidades necesarias para adquirir y elaborar la información: cognición, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación.
- B, Contenidos o modos diferentes de percibir y atender: simbólico, semántico, figurativo y conductual.

C, Productos o resultados de aplicar una determinada operación mental en el aprendizaje: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones, implicaciones y elaboraciones.

Dentro de la batería SOI cabe destacar el test construido para evaluar el pensamiento divergente (*Test de Producción Divergente*), por ser éste el que se corresponde con la creatividad. Consta de un conjunto de tareas cuya solución exige dar muchas respuestas (*fluidez*), que sean diferentes (*flexibilidad*), novedosas (*originalidad*) y embellecidas con detalles (*elaboración*). Son pruebas compuestas de tareas abiertas en las que no existen respuestas correctas o incorrectas, sino que se valoran de acuerdo a los criterios que acabamos de citar, mediante guías de calificación.

El concepto de las aptitudes de producción divergente surgió como resultado de investigar un conjunto de hipótesis relacionadas con los componentes de las aptitudes más importantes para la realización creativa. Se esperaba un factor de fluidez y se hallaron tres (verbal, ideacional y asociativa). Se esperaba un factor de flexibilidad y se encontraron dos (espontánea y de adaptación); se halló un factor de originalidad y más tarde se demostró la existencia de un factor de elaboración (Guilford, 1950).

1.2. Test de pensamiento creativo de Torrance

Para Torrance la creatividad es un proceso por el cual una persona es sensible a los problemas, a los fallos, a las lagunas del conocimiento y a las desarmonías en general. Las personas creativas saben identificar las dificultades de las situaciones, buscar soluciones donde otros no las encuentran, hacer conjeturas, formular hipótesis, modificarlas, probarlas y comunicar los resultados. En esta definición se contempla el procedimiento general utilizado para resolver problemas. Cuando una persona creativa detecta un error o no encuentra la solución esperada, siente como una tensión que tiende a reducir. Para ello, trata de buscar vías que le lleven a

solucionar el problema mediante procedimientos no convencionales. Si esta persona comprueba que los pasos habituales son inadecuados, intenta hacer conjeturas, formular hipótesis y comprobarlas, con el fin de comunicar los resultados para así disminuir su tensión.

La definición propuesta por Torrance permite, por un lado, determinar operativamente los diversos tipos de actitudes, el funcionamiento psíquico y las características psicológicas que facilitan o inhiben el proceso creativo. Por otro lado, ayuda a entender los diferentes tipos de producciones resultantes del proceso creativo, así como la personalidad de los individuos comprometidos con la creatividad, con el éxito y con todas las condiciones que la favorecen.

En 1962, siguiendo la línea de Guilford, Torrance diseña el *Test de Pensamiento Creativo*, (The Torrance Test of Creative Thinking, TTCT), basado en muchos aspectos de la batería SOI. Es el test de pensamiento divergente más usado y sigue contando con un uso bastante extendido a nivel internacional. Tal y como sucede con el SOI, propone aportar múltiples respuestas a estímulos tanto verbales como de figuras que son puntuados según los criterios de *fluidez*, entendida como el número de ideas; *flexibilidad* con respecto a la variedad de las perspectivas representadas en las ideas; *originalidad* o respuestas estadísticamente infrecuentes; y *elaboración* de las ideas más allá de lo requerido por el estímulo. Su objetivo es evaluar la creatividad de niños y adolescentes. Estas cuatro características se valoran mediante dos tipos de medidas: una de tipo cuantitativo, la otra de tipo cualitativo. Para ello, existen unos baremos y categorías recogidas de la amplia investigación realizada por Torrance.

El interés de Torrance por diseñar un instrumento que pudiera medir estos factores, le llevó a elaborar un conjunto de pruebas que sirvieran para evaluar el proceso creativo en su conjunto, y las aptitudes específicas que lo definen. Cada prueba implica utilizar modos diferentes de

pensamiento, de ahí su complejidad. En las pruebas introduce alguna tarea que es nueva y única de la prueba. Las actividades propuestas son complejas. El test consta de dos subpruebas (verbal y figurativa), cada una de ellas tiene formas A y B que pueden ser aplicadas de forma individual y/o colectiva.

Posteriormente, Torrance (1974) mejoró la administración y la puntuación del TTCT. Aunque se admite la valiosa aportación de Torrance, este test ha recibido ciertas críticas centradas en la conceptualización de la creatividad de la que parten y en el hecho de que los criterios que mide no abordan la complejidad de la creatividad por lo que se considera como un instrumento de evaluación parcial de la capacidad creativa (Ruiz, 2003).

1.3. Baterías fundamentadas en el modelo de Guilford

El modelo de Guilford ha servido de punto de partida para realizar estudios experimentales en una serie de investigadores. Autores como Getzels y Jackson (1962), Wallach y Kogan (1965) desarrollaron baterías de pensamiento divergente que son bastante similares a los tests SOI.

La diferencia más apreciable entre las baterías está en las condiciones de realización de los tests. Wallach y Kogan apoyan la administración de los tests en forma de juego y sin límite de tiempo. Esto, según los autores, permite que se pueda medir la creatividad de forma separada de la inteligencia debido a la creación de un marco de referencia que está libre de la coacción de los límites de tiempo y libre del estrés de saber que el comportamiento de uno mismo está siendo evaluado. Esta forma de administrar los tests, contrasta con los procedimientos usados con la mayor parte de las otras mediciones del pensamiento divergente, que se caracterizan por hacerse como si fueran tests y señalando un tiempo tope de realización de los mismos (López Martínez, 2001).

1.3.1. Test de Getzels y Jackson

El trabajo de Getzels y Jackson (1962) sobre la creatividad y la inteligencia es la primera tentativa de poner en duda de manera objetiva el valor de los tests de inteligencia en el éxito escolar. El mayor mérito de estos autores fue formular la hipótesis de que la creatividad tanto como la inteligencia, tal y como es evaluada por los tests, interviene en gran parte del éxito escolar. Ésta y otras hipótesis fueron verificadas por otras investigaciones indiscutibles y con un plan sólido de experimentación, como son los trabajos de Torrance. Por otro lado, han aclarado que la inteligencia y la creatividad eran relativamente independientes. Proponen cinco medidas de creatividad: a) asociación de palabras; b) uso de objetos; c) figuras ocultas; d) fábulas; y e) construcción de problemas.

1.3.2. Test de Wallach y Kogan

Wallach y Kogan (1972), elaboraron una prueba diferente en cuanto al clima de aplicación. Todos los tests se presentan como juegos, de forma individual, sin restricciones de tiempo y no exigen respuestas escritas ya que todo es oral. Los procedimientos utilizados para explorar la creatividad se refieren a la génesis de cinco clases de asociaciones. En cada caso se miden dos variables unidas: el número de respuestas únicas producidas y el número total de respuestas producidas por el encuestado. La prueba está compuesta de cinco test, tres verbales y dos visuales. Los tests de creatividad descritos proporcionan dos clases de medida, una de ellas relativa a la aptitud para crear o producir asociaciones, y la otra referida a la unicidad de las respuestas producidas (asociaciones). Todos son administrados como juegos en un ambiente de relajación sin que se acentúe la evaluación ni se controle el tiempo.

1.3.3. Test de aptitudes creativas de ámbito nacional

En el ámbito nacional existen numerosos test de aptitudes creativas fundamentados en los criterios de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración desarrollados por Guilford. Entre otros están:

- ☛ *Test de Creatividad* de Martínez Beltrán (1976).
- ☛ *Test de Creatividad Escolar* de Fernández Pózar (1968).
- ☛ Test de Ricardo Marín (1995).
- ☛ *Test de Abreacción para Evaluar la Creatividad* de Saturnino de la Torre (1991).

1.4. Test de asociaciones remotas de Mednick

Mednick (1962) sostiene que el pensamiento creador consiste en asociaciones orientadas al logro de nuevas combinaciones, más o menos creativas. Utilizó el término “asociaciones remotas” para nombrar este fenómeno propio de la creatividad, destacando que cuanto más extrañas y lejanas sean dichas asociaciones, mayor es el potencial creativo. Los creativos se diferencian de los no creativos en dos elementos: la jerarquía de las asociaciones y la fuerza de las mismas. Distingue tres tipos de asociaciones: serendipity, semejanza y mediación.

Sobre este planteamiento, Mednick (1968) desarrolló el “Test de Asociaciones Remotas” (*Remote Associate Test*, RAT) que permite pronosticar la creatividad valorando aspectos como la necesidad de elementos asociativos, la jerarquía asociativa, el número de asociaciones, factores cognitivos o de personalidad y la selección de las combinaciones creativas. A partir de los estudios realizados por el autor quedó demostrado que el pensamiento asociativo es la base del pensamiento creativo en general (López Martínez, 2006).

2. EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN ENFERMERÍA

Evaluar la creatividad en Enfermería supone una dificultad importante debido a que nos referimos a un colectivo que por sus características laborales de horarios, turnicidad y falta de tiempo, requiere un instrumento que pueda ser aplicado de forma individual con bajos costes de esfuerzo y tiempo. Es sabido que existe cierta reticencia entre las enfermeras a responder cuestionarios largos que impliquen una inversión alta de tiempo dado que generalmente, es un recurso escaso en el hospital. Por otro lado, consideramos que el hecho de que exista un instrumento creado por profesores de nuestra Universidad, ayudaba a superar las dificultades que la evaluación de la creatividad conlleva.

2.1. Test CREA (Corbalán et al.)

Como hemos visto son múltiples y diversos los test que se han construido para medir la capacidad creativa de las personas, una de las propuestas más novedosas es el Test CREA. que obtuvo el premio TEA en el año 2002. Fue elaborado por Corbalán y un grupo de psicólogos de la Universidad de Murcia, junto con profesores de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina lo que ha permitido su validación en una muestra cercana a los 2.500 sujetos de España y América Latina. La información que nos proporciona el CREA se refiere a la inteligencia creativa a través de la evaluación de la creatividad cognitiva individual, a partir de la generación de preguntas, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. Utiliza la capacidad del individuo para elaborar "*buenas preguntas*", criterio considerado como indicador de la actividad creativa.

El test consta de tres láminas estímulo (A, B y C) a partir de las cuales los entrevistados deben formular preguntas. Sus autores parten del supuesto de que tan creativo es encontrar soluciones a un problema como encontrar problemas a una solución. Para ello hay que generar preguntas. Preguntar y responder son dos procesos que implican crear, aunque generar

preguntas es el primer paso en la creatividad. Para Corbalán et al., cada vez que el sistema cognitivo construye una pregunta activa muchos esquemas de contenido, de relación, de causalidad y el de preguntar. Cada pregunta supone un nuevo esquema cognitivo que es el resultado de la interacción de un estímulo con la propia capacidad individual de relacionar esa nueva información con toda la que ya posee. Esta disposición para la apertura y versatilidad de esquemas cognitivos define el estilo psicológico creativo.

La relación entre las preguntas y la creatividad no es nueva y ha sido puesta de manifiesto por numerosos autores como Torrance (1976), Getzels (1979), Csikszentmihalyi y Gezels (1988), Runco y Vega (200). Lo que resulta novedoso del CREA es el procedimiento de plantear preguntas, si tenemos en cuenta que la mayoría de los test lo que piden son respuestas.

De los test analizados hemos seleccionado el CREA porque permite obtener una medida única, una calificación cuantitativa de la capacidad creativa, al contrario de lo que ocurre con los test propuestos por otros autores como Guilford o Torrance. El CREA ofrece una medida indirecta de la creatividad, en tanto fuerza a activar los mecanismos que participan en el acto creativo pero no implica una ejecución productiva creativa. Es una medida de capacidades y posibilidades, ya que nos da información sobre los mecanismos que el sujeto es capaz de poner en práctica para crear. Introduce un sistema de medida presumiblemente susceptible de ajuste con los estándares estadísticos de validación que pretende una evaluación menos sujeta a la necesidad de interpretación que las habituales en creatividad (Corbalán, 2006). Sin embargo, a pesar de su innegable utilidad, la información que proporciona se refiere a la creatividad cognitiva, no del todo suficiente para un diagnóstico de la creatividad.

El CREA está diseñado para ser aplicado individual o colectivamente, en adolescentes y adultos. En niños de entre 6 y 9 años se utiliza individualmente. El instrumento incluye dos láminas destinadas a adolescentes y adultos (A y B), y una para niños (C). Para la evaluación de

los test, se consideran correctas todas las preguntas formuladas a excepción de:

- ◆ Preguntas repetidas
- ◆ Preguntas nítidamente descontextualizadas
- ◆ Preguntas de repertorio sin justificación

El CREA proporciona una puntuación directa (PD) que debe ser consultada en los baremos correspondientes para obtener una puntuación centil (PC) que posteriormente es interpretada. A tal fin los autores presentan una tabla de criterios interpretativos generales sobre las características creativas de sujetos, basados en los percentiles y agrupados según la puntuación obtenida en la prueba respectiva como creatividad alta, media y baja. Por ejemplo, en la posición alta se indica que los sujetos tienen excelentes posibilidades para desarrollar tareas de innovación y producción creativa.

3. EVALUACIÓN DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO

En la actualidad, algunas investigaciones se han centrado en lo que se ha dado en llamar los *aspectos estilísticos de la cognición* (Grigorenko y Sternberg, 1997) que constituye la piedra angular de lo que Sternberg denomina *teoría del autogobierno mental*. Estos autores definen los estilos de pensamiento como la forma predilecta que cada uno tiene de pensar (Sternberg y Grigorenko, 1995).

Personas con un patrón semejante en cuanto a destrezas o habilidades intelectuales pueden presentar estilos de pensamiento muy diferentes. En consecuencia, los estilos de pensamiento no se encuentran ni en el dominio de las habilidades ni en el de la personalidad, sino en el espacio de interacción entre ambos (Sternberg, 1990, 1997).

Un estilo es una manera característica de pensar. No se refiere a una aptitud, sino a como utilizamos las aptitudes. Es la forma en que una persona suele utilizar una o más habilidades intelectuales (Sternberg, 1994a, b). Los estilos son preferencias en el empleo de aptitudes, es decir, son las vías preferidas para aplicar la propia inteligencia y saber a la resolución de un problema. Guían los enfoques que se dan a los problemas. No se tiene un estilo sino más bien, un **perfil de estilos**.

La sociedad considera que las personas cuyos estilos coinciden con lo esperado en ciertas situaciones tienen aptitudes superiores aunque no es la aptitud lo importante sino la idoneidad de los estilos de esas persona a las tareas a las que se enfrentan. Los estilos de pensamiento representan sistemas alternativos de organizar nuestro pensamiento, por tanto son reflejo de nuestra mente. Son *constructos parcialmente socializados*, de manera parecida a la inteligencia. Según los autores, se da una realimentación continua entre el ejercicio de un estilo y lo bien que funciona en una tarea dada impuesta socialmente. Asimismo consideran que algunos castigos o censuras para diversos estilos son más internos que externos.

Los autores afirman que un estilo **legislativo** es importante para la creatividad (Sternberg, 1988, 1997; Corbalán, 1990, 1992), es decir, una preferencia por pensar en nuevas formas de la elección de uno mismo. Esta preferencia necesita ser distinguida de la habilidad para pensar de forma creativa: a alguien le puede gustar pensar sobre nuevas líneas, pero no pensar bien, o viceversa. Para llegar a ser un gran pensador creativo, también ayuda si uno es capaz de pensar de manera **global** así como **local**, distinguiendo el bosque de los árboles y por lo tanto, reconociendo qué preguntas son importantes y cuáles no. Por otra parte, Sternberg considera que las personas más creativas poseen un estilo de pensamiento **jerárquico**.

3.1. Teoría del Autogobierno Mental

Los estilos de pensamiento utilizados en el presente trabajo, provienen de la *Teoría del autogobierno mental* (Sternberg, 1988^a, 1988^e, 1990), que describe como las personas pueden elegir la canalización de su pensamiento. Esta teoría, formulada por Sternberg (1988), parte del supuesto de que los tipos de gobiernos que hay en el mundo son reflejos de la mente, que representan diferentes pautas en que las personas se pueden organizar a sí mismas.

<input type="radio"/>	Los estilos son preferencias en el empleo de aptitudes, no aptitudes en sí mismos. Son propensiones, no capacidades.
<input type="radio"/>	La coincidencia entre estilos y aptitudes crea una sinergia que supera la suma de las partes.
<input type="radio"/>	Las opciones vitales deben encajar tanto con los estilos como con las aptitudes.
<input type="radio"/>	Las personas tienen perfiles de estilos y no un sólo estilo.
<input type="radio"/>	Los estilos varían en función de las tareas y las situaciones.
<input type="radio"/>	Cada persona difiere de las demás en la fuerza de sus preferencias y en su flexibilidad.
<input type="radio"/>	Los estilos se encuentran en gran medida socializados, aunque la herencia puede desempeñar cierto papel.
<input type="radio"/>	Los estilos pueden variar a lo largo de la vida, no están fijados definitivamente.
<input type="radio"/>	Los estilos se pueden medir.
<input type="radio"/>	Los estilos se pueden enseñar.
<input type="radio"/>	Los estilos que son apreciados en una época pueden no serlo en otra.
<input type="radio"/>	Los estilos que son apreciados en un lugar pueden no serlo en otros.
<input type="radio"/>	En general, los estilos no son ni buenos ni malos: es una cuestión de adecuación.
<input type="radio"/>	Confundimos la adecuación de los estilos con el nivel de aptitud.

Figura 5.1. Principios de la teoría del autogobierno mental (Sternberg, 1999)

La idea básica de esta teoría es que, así como son necesarios los gobiernos para dirigir los diferentes países, las personas necesitan gobernarse a sí mismas. Si bien determinados tipos de gobierno alientan activamente y permiten el pensamiento creativo, otras reprimen ese tipo

de pensamiento. Del mismo modo, los estilos de pensamiento de las personas pueden tanto fomentar como desaprobado la creatividad.

La teoría del autogobierno mental identifica trece estilos intelectuales que se agrupan en cinco dimensiones: (1) **funciones** (estilos legislativo, judicial y ejecutivo), (2) **formas** (estilos monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico), (3) **niveles** (estilos global y local), (4) **alcance** (estilos interno y externo) y (5) **inclinaciones o tendencias** (estilos liberal y conservador).

3.1.1. Funciones del autogobierno mental

Las personas pueden ser legislativas, ejecutivas o judiciales.

- **El estilo legislativo.** Les gusta hacer las cosas a su manera, crear, formular, planificar cosas y establecer sus propias reglas. Prefieren decidir por sí mismas qué harán y cómo lo harán y los problemas que no estén estructurados. Es especialmente propicio para la **creatividad**, el que **mejor** conduce a un modo de **pensamiento creativo** aunque no es garantía de creatividad ya que sin el conocimiento no se puede utilizar el estilo legislativo.
- **El estilo ejecutivo.** Prefieren que se les diga lo **que deben hacer** o **cómo** deben hacerlo. Les gusta seguir instrucciones y órdenes, hacer lo que se les dice. Prefieren **resolver problemas ya dados**. Su pauta de gustos y aversiones es esencialmente opuesta a la de las personas legislativas. Es un estilo apreciado tanto en la enseñanza como en el mundo laboral, porque **suelen hacer lo que se les dice**.

<i>EN LOS ESTUDIOS</i>	
Escribir composiciones creativas	Redactar ensayos que enumeran hechos o detallan el punto de vista de un enseñante
Escribir relatos breves	Resumir relatos breves de otros
Escribir finales alternativos para historias ya existentes	Memorizar poemas
Inventar problemas de matemáticas	Recordar sucesos concretos de historias existentes
Diseñar proyectos científicos	Resolver problemas de libros de matemáticas
Escribir sobre posibles sucesos futuros. Ponerse en el lugar de un personaje histórico	Realizar experimentos científicos siguiendo los pasos existentes
Ponerse en el lugar de un personaje histórico famoso	Narrar sucesos pasados
Dibujar una obra de arte original de elección propia	Recordar las fechas del nacimiento y la muerte de un personaje histórico famoso
	Dibujar una casa, un automóvil o lo que se pide que se dibuje
<i>EN EL TRABAJO</i>	
Decidir qué trabajo hacer	Recibir instrucciones sobre el trabajo a realizar
Dar órdenes	Recibir órdenes
Determinar la política de la empresa	Seguir las directrices dictadas por la empresa
Diseñar sistemas para conseguir realizar un trabajo	Implementar sistemas preexistentes para conseguir realizar un trabajo
Decidir a quien contratar	Orientar A personas contratadas según la política de la empresa
<i>EN EL HOGAR</i>	
Decidir qué comer y a donde ir	Organizar la comida de acuerdo con lo decidido
Decidir a donde ir el sábado por la noche	Organizar la salida del sábado por la noche al lugar decidido
Decidir a quien invitar a una fiesta	Preparar y enviar las invitaciones para la fiesta
Establecer límites para los niños	Hacer que los niños respeten los límites
Planificar el itinerario de las vacaciones	Conseguir que la familia llegue entera al lugar elegido para las vacaciones

Figura 5.2. Preferencias y aversiones de las personas legislativas (Sternberg, 1999)

- **El estilo judicial.** Les gusta evaluar reglas y procedimientos, juzgar cosas y personas. Prefieren los problemas donde pueden analizar y evaluar cosas e ideas ya existentes.

<i>EN LOS ESTUDIOS</i>	
Comparar y contrastar personajes literarios	Recordar qué ha hecho cada personaje y cuando lo ha hecho
Analizar la trama o los temas de una historia	Escribir una historia desde cero
Evaluar qué tienen de bueno y de malo una teoría o un experimento científicos.	Formular una teoría o un experimento científico
Corregir el trabajo de otros	Ser evaluado por un enseñante sin que éste dé ninguna razón
Analizar las razones del inicio de una guerra	Memorizar fechas de guerras
Evaluar la estrategia de un equipo deportivo	Seguir las instrucciones del entrenador sin comprender porqué las da
Analizar el significado de una obra de arte	Crear una obra de arte original
Encontrar los errores de una demostración matemática	Memorizar una demostración matemática
<i>EN EL TRABAJO</i>	
Evaluar un plan comercial	Recibir un plan comercial para implementarlo
Juzgar la calidad del trabajo de un subalterno	Recibir el encargo de ayudar a los subalternos más flojos
Analizar los puntos fuertes y débiles de una campaña publicitaria	Crear una campaña de publicidad por la empresa
Decidir la distribución racional de fondos	Recibir instrucciones sobre asignación de fondos
Entrevistar candidatos a puestos de trabajo	Verse obligado a contratar a un candidato designado para un puesto de trabajo
Comparar el valor para la empresa de dos propuestas de contrato	Redactar una propuesta de contrato
Decidir cómo se deben revisar los informes de los subalternos	Redactar un informe que exprese la evaluación de una situación

Figura 5.3. Preferencias y aversiones de las personas judiciales (Sternberg, 1999)

3.1.2. Formas de autogobierno mental

La teoría del autogobierno mental especifica cuatro formas distintas de organizarse: la monárquica, la jerárquica, la oligárquica y la anárquica. Cada forma se traduce en una manera diferente de abordar el mundo y sus problemas.

- El estilo monárquico. Son personas motivadas por una sola meta o necesidad a la vez. Pueden tender a la rigidez y a creer

que los fines justifican los medios, aunque puede ser bastante creativa.

- **El estilo jerárquico.** Tendencia a adoptar un enfoque equilibrado de los problemas, a ser sistemáticas y organizadas cuando resuelven problemas y toman decisiones. En general, son más autoconscientes, **tolerantes y flexibles** que las personas más monárquicas. Tienden a adaptarse bien a las organizaciones. La mayoría de las organizaciones favorecen a las personas jerárquicas y quizá las instituciones educativas sean las más destacadas. Las personas más creativas son **jerárquicas**. Rinden mejor en muchos trabajos y en la escuela porque plantean de manera eficaz las prioridades.
- **El estilo oligárquico.** Estas personas se caracterizan por tener varias metas, a menudo rivales, con una importancia percibida equivalente. Son buenas encontrando enfoques concurrentes para solucionar los problemas. Al igual que las personas monárquicas, las *oligárquicas* tienden a no establecer prioridades. Y como a las personas jerárquicas, les gusta hacer varias cosas a la vez. Es el estilo **idealmente adecuado para la realización creativa**, pero está refrenada por un estilo que le impide el uso óptimo de las capacidades y el saber.
- **El estilo anárquico.** Las personas anárquicas tienden a estar motivadas por un amplio abanico de necesidades y metas difíciles de clasificar. Consideran las cuestiones con una perspectiva muy amplia y pueden ver soluciones en un problema, que otros pasarían por alto. Tienden a abordar los problemas de una manera **aleatoria**. Pueden hacer muchas aportaciones importantes, una de ellas es **desafiar al sistema**. Suelen tener un **potencial creativo** que es raro en otras personas.

3.1.3. Niveles de los estilos de pensamiento

Existen dos niveles de los estilos de pensamiento: global y local.

- **El estilo global.** Prefieren tratar con cuestiones relativamente amplias y abstractas. Ignoran o rechazan los detalles y tienden a ver más el bosque que los árboles.
- **El estilo local.** Les gustan los problemas concretos que exigen trabajar con **detalles**, en ocasiones ínfimos, que suelen estar centrados en cuestiones concretas. Tienden a fijarse en los árboles, a veces en detrimento del bosque.

La mayoría de las personas tienden a ser más bien globales o más bien locales, pero algunas personas son las dos cosas a la vez.

3.1.4. Alcance de los estilos de pensamiento

Los autogobiernos mentales necesitan abordar tanto cuestiones internas como externas.

- **El estilo interno.** Tienden a ser introvertidas, distantes, centradas en el trabajo, a veces reservadas y con menos conciencia social que otras personas. Les gusta trabajar en soledad.
- **El estilo externo.** Tendencia a ser más extrovertidas, centradas en las personas, abiertas, y con más conciencia social e interpersonal. Les gusta trabajar con otros.

La mayoría de las personas no tienen estrictamente un estilo u otro, sino que alternan entre ellos en función de la tarea y la situación.

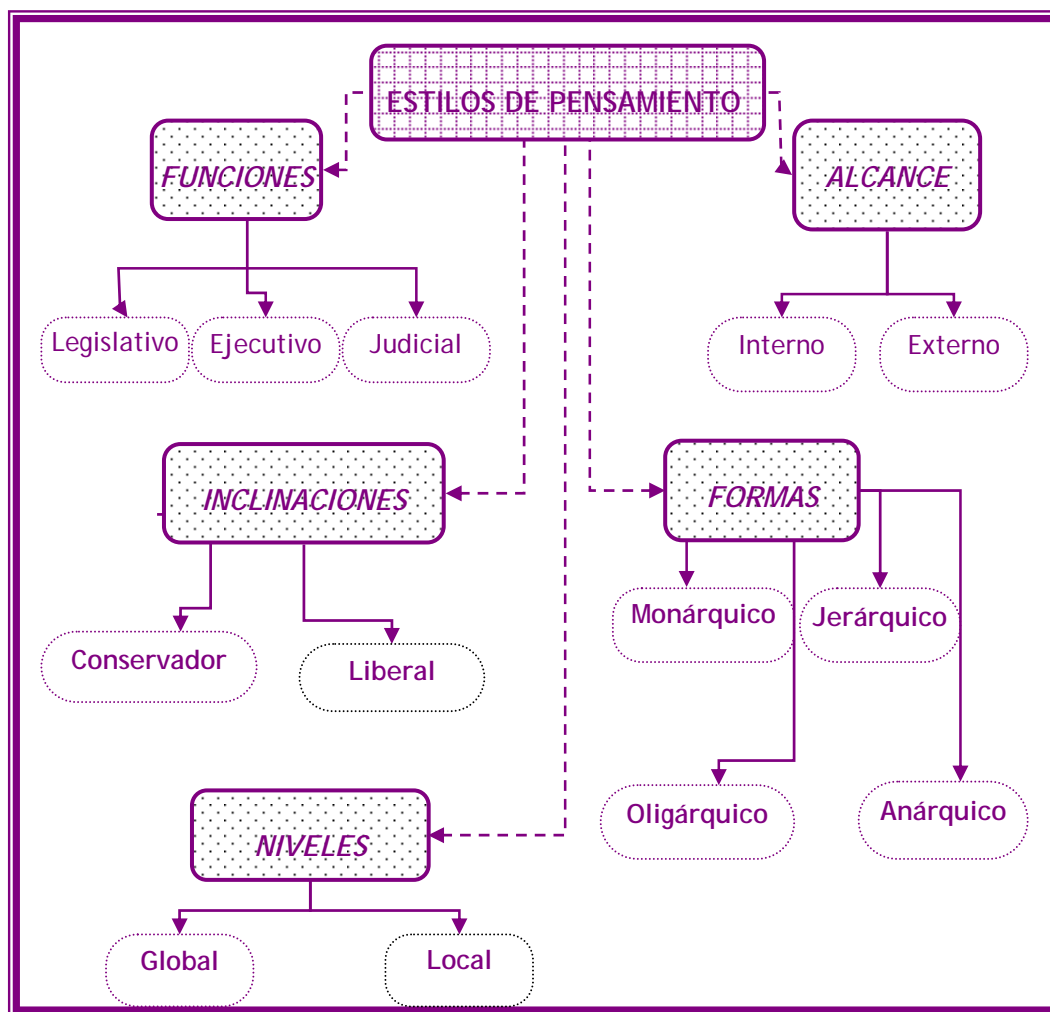


Figura 5.4. Esquema de los estilos de pensamiento (Sternberg, 1990)

3.1.5. Inclínación de los estilos de pensamiento

Los estilos liberal y conservador:

- El estilo liberal.** Suelen ir más allá de los procedimientos y las reglas existentes y buscan maximizar los cambios y prefieren algún grado de incertidumbre en la vida y en el trabajo.

- El estilo conservador.** Les gusta ceñirse a los procedimientos y las reglas ya existentes, minimizar los cambios, evitar situaciones ambiguas, y prefieren la seguridad de las situaciones

familiares, en el trabajo y en la vida profesional. Son más felices en entornos estructurados y relativamente predecibles.

Esta teoría ha sido operacionalizada a través de distintos instrumentos, siendo uno de los más utilizados el *Thinking Styles Questionnaire for Students* (TSQS) (Sternberg y Wagner, 1991), también denominado *Thinking Styles Inventory* (TSI). Este cuestionario contiene 104 enunciados que producen puntuaciones de los factores de cada una de las 13 sub-escalas.

3.2. Variables en el desarrollo de los estilos

Algunas de las variables que influyen en el desarrollo de los estilos de pensamiento son: la cultura, el sexo, la edad, los estilos de los padres, la formación y la profesión.

- ☛ **La cultura.** Algunas culturas tienden a recompensar unos estilos más que otros.

- ☛ **El sexo.** Generalmente, los hombres se suelen describir a sí mismos como audaces, emprendedores, individualistas, inventivos y progresistas. Las mujeres como precavidas, dependientes, censoras, tímidas y sumisas. Estos estereotipos representan percepciones más que realidades, pero la socialización se hace en función de nuestras percepciones, más que desde la realidad. Los hombres y las mujeres se socializan de manera distinta desde el nacimiento. Si creemos que el rol social de un hombre es esto, esa creencia influye en nosotros, no el hecho de que el rol social del hombre sea lo que creemos. Los hombres tienden más a ser premiados si su estilo es legislativo, liberal e interno mientras que las mujeres si su estilo es ejecutivo o judicial, externo y conservador. Lo que se considera un comportamiento deseable o, por lo menos,

aceptable será diferente para los hombres y para las mujeres. Se supone que los hombres marcan las reglas y que las mujeres deben seguirlas. Las diferencias de estilo entre hombres y mujeres se pueden socializar según las pautas de una cultura de modo que las personas no son conscientes de su importancia.

- 🗨️ **La edad.** Se afirma con frecuencia que los niños pierden su creatividad en la escuela, pero lo que realmente pueden perder es el estilo de pensamiento que genera una actividad creativa, debido a que cambia el sistema de gratificación (Sternberg 1999). Durante el periodo escolar se espera que los niños se socialicen según los valores conformistas de la escuela y pierdan el estilo legislativo. Durante la adolescencia y la carrera, el sistema de premios y castigos va orientado a los estilos *ejecutivo, judicial, conservador y local* a través de evaluaciones que favorecen la memorización y la reproducción de datos aprendidos. Durante el postgrado se favorece más el estilo *judicial* que el ejecutivo. Por el contrario, cuando se inician en la carrera profesional, se les pide que aporten ideas creativas, es decir el estilo *legislativo*. Las diferencias no se encuentran en la competencia de las personas, sino en lo que se premia en distintos momentos.

- 🗨️ **Los estilos de los padres.** Es posible que lo que los padres fomentan y recompensan se refleje en el estilo de los hijos. Los niños tiene más probabilidades de desarrollar un estilo legislativo si sus padres les animan a hacer preguntas, y si es posible, a buscar las respuestas por sí mismos. Esta misma lógica puede aplicarse a otros estilos. Además de la personalidad del niño hay otros agentes socializadores, como la formación.

- 🗨️ **La formación y la profesión.** La formación recibida y la profesión que se ejerce pueden premiar estilos distintos. La

mayor parte de los centros educativos suelen premiar el estilo **ejecutivo, conservador y local**. Aunque las personas aportan unos estilos determinados a su trabajo, los trabajos también pueden influir en los estilos e incluso pueden modificarlos.

Según Sternberg, la teoría del autogobierno mental va más allá de las teorías actuales de inteligencia, incluso más allá que la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner o, incluso, su propia teoría triárquica de la inteligencia.

4. LA SATISFACCIÓN LABORAL

Existe acuerdo en considerar la satisfacción laboral como una actitud compuesta por elementos afectivos, cognitivos y conductuales, que pueden variar en consistencia y magnitud, pueden ser obtenidas por diferentes fuentes y cumplen distintas funciones para el individuo. En general se entiende como una **respuesta emocional** o afectiva hacia el **trabajo** (Muchinsky, 1993 cit. por Saez, 1999), un conjunto de sentimientos y emociones favorables o desfavorables de los trabajadores hacia su trabajo. Una de las definiciones más citadas es la de Locke (1976) quien habla de “un estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto”. Las numerosas definiciones reflejan la diversidad de factores que pueden incidir en la satisfacción laboral.

Los principales enfoques sobre satisfacción laboral se pueden resumir de en tres:

- ❑ Enfoque **bifactorial** que Herbert et al. (1995) establecen en: a) los factores asociados a la satisfacción laboral de **contexto**, o motivadores **extrínsecos**, relacionados con los niveles de orden inferior de las necesidades de Maslow; y b) los factores de **contenido** o motivadores **intrínsecos**, hacen referencia al logro

de las necesidades superiores en la jerarquía de Maslow. La satisfacción es consecuencia de la presencia de los factores de contenido.

- ❑ Teorías basadas en la **discrepancia**. La mayoría de los enfoques teóricos entienden que la satisfacción depende del grado en que coinciden lo que se busca y lo que se obtiene en el trabajo, de modo que a mayor discrepancia, menor satisfacción laboral.
- ❑ Enfoque **dinámico**, se centra no sólo en el grado de satisfacción de la persona sino en la calidad de la misma. No es lo mismo estar satisfecho en el trabajo porque ofrece oportunidades de desarrollo y promoción que estar satisfecho porque no existen otras alternativas en el mercado de trabajo. Los modelos anteriores primaban más los aspectos cualitativos de la satisfacción que los cuantitativos. Así la satisfacción laboral se entiende como el resultado de un proceso de interacción entre la persona y su situación de trabajo donde desempeñan un papel importante las posibilidades de influir en la situación laboral.

La cantidad y calidad de la satisfacción laboral viene definida por la congruencia entre el valor real y el valor nominal. El **valor real** está determinado por ciertas características del contexto de trabajo, a su vez determinado por el subsistema social, el subsistema tecnológico y la estructura de poder. El **valor nominal** se refiere a las expectativas respecto al puesto de trabajo que vienen determinadas por factores individuales tales como diferencias culturales, valores, nivel educativo, edad y género.

Se establecen seis formas de satisfacción laboral:

- ◆ Satisfacción laboral **progresiva**. La persona está satisfecha con su trabajo y busca conseguir mayor nivel de satisfacción.
- ◆ Satisfacción laboral **estabilizada**. La persona se siente satisfecha con su trabajo y mantiene su nivel de aspiraciones.

- ◆ Satisfacción laboral **resignada**. Se da una insatisfacción indeterminada y la persona reduce su nivel de aspiraciones para adecuarse a las condiciones del trabajo.
- ◆ Insatisfacción laboral **constructiva**. Aparece cuando la persona siente insatisfacción y mantiene su nivel de aspiraciones buscando formas de solucionar la situación.
- ◆ Insatisfacción laboral **fija**. La persona siente insatisfacción con su trabajo, mantiene su nivel de aspiraciones y no intenta modificar la situación.
- ◆ **Pseudo-satisfacción** laboral. La persona siente insatisfacción y frustración y percibe los problemas como no solucionables, manteniendo su nivel de aspiraciones.

4.1. Satisfacción laboral y Enfermería

Establecer la relación entre el nivel de satisfacción laboral y la capacidad creativa de las enfermeras puede resultar interesante dado que ambos conceptos comparten uno de sus componentes fundamentales: la motivación intrínseca. Partimos de la premisa de que la creatividad supone una potente fuente de realización tanto laboral como personal. Algunos autores señalan que la insatisfacción laboral es un factor importante en la producción del síndrome de agotamiento profesional y enfatizan que a menor satisfacción laboral, mayor nivel de agotamiento emocional.

Enfermería es considerada como una profesión particularmente estresante, que afecta tanto a la salud como a la satisfacción laboral. La práctica de la Enfermería conlleva riesgos importantes para la salud como lesiones de espalda, accidentes, riesgo de contagio de enfermedades, abortos espontáneos. etc. Se han identificado como factores estresantes en la profesión la escasez de personal, con la consabida sobrecarga laboral, los conflictos, la ambigüedad de rol, la falta de autonomía y autoridad para la toma de decisiones, los rápidos cambios tecnológicos, las mermas en las retribuciones y estímulos de promoción y formación, las malas relaciones

interpersonales, los turnos rotatorios y la superposición familia-trabajo. Todo ello contribuye a producir estrés laboral crónico, pero uno de los estresores más importantes es la disminución de la satisfacción laboral.

La satisfacción laboral en Enfermería ha sido ampliamente estudiada. En la mayoría de las investigaciones se concluye que las enfermeras identifican como fuentes de **insatisfacción** la escasa posibilidad de formación especializada y promoción, la falta de recursos humanos y la consecuente sobrecarga de trabajo, la baja remuneración económica, la escasa valoración social de su trabajo percibida como inferior a lo que merecen, la turnicidad y la poca participación en órganos de dirección. (Yamashita, 1995; Courtney y col., 2001, Paravic, 1998; Fernández, 2002 y Zúñiga, 2002). Lo que **más satisfacción** produce a los enfermeros son las relaciones interpersonales con los pacientes y compañeros y el trabajo en equipo.

4.2. Medida de la satisfacción laboral

La satisfacción laboral es uno de los aspectos que ha captado el interés de los psicólogos organizacionales. Al principio, dicha atención se centró en los efectos de ésta sobre otras variables como el rendimiento, el absentismo, la accidentabilidad y el cambio o abandono de la organización. Con posterioridad y desde una orientación en la que los intereses se centraron en torno a la calidad laboral, la investigación ha tomado la satisfacción laboral como una dimensión valiosa en sí misma para la intervención organizacional (Quinn y Gonzales, 1979).

Un aspecto que se tiene en cuenta al medir la satisfacción laboral es el grado en el que se contemplan los componentes cognitivos y afectivos. Mientras que la satisfacción **afectiva** se refiere a la apreciación emocional del trabajo o de alguna de sus facetas, la satisfacción **cognitiva** hace referencia a la evaluación racional y lógica del mismo.

Las escalas constituyen el método más frecuentemente utilizado para la evaluación de la satisfacción laboral. Se han desarrollado múltiples instrumentos de medida que Cook et al. (1981) han clasificado en medidas **globales** y medidas de aspectos **específicos**. Las primeras permiten obtener algún tipo de estimación general del nivel de satisfacción. Este tipo de medidas se pueden clasificar en tres subtipos:

- ◆ Las que contienen ítems referidos a diferentes aspectos del trabajo, obteniéndose así el nivel de satisfacción como un promedio o suma de puntuaciones a lo largo de la escala.
- ◆ Las que promedian ítems a partir de variantes de una única pregunta del tipo "¿Cuan satisfecho está usted con su actual trabajo?" preguntas en las que no se consideran aspectos puntuales del trabajo.
- ◆ Las que combinan ambas aproximaciones, utilizando ítems que miden aspectos específicos e ítems que miden aspectos generales de la satisfacción, pudiéndose promediar éstos en una medida global.

En este contexto de heterogeneidad surgió el *Cuestionario General de Satisfacción en Organizaciones Laborales S4/82* (Melià et al., 1986) con el fin de disponer de una medida minuciosa y específica, que tuviera en cuenta los aspectos, tanto culturales como organizacionales. La prueba que consta de 82 ítems con siete alternativas (desde 1) Muy insatisfecho (hasta 7) Muy satisfecho, conlleva costes de tiempo en su aplicación. Los costes debidos a la longitud del cuestionario y la exhaustividad del contenido motivaron a los autores a elaborar versiones más breves del cuestionario, manteniendo la utilidad diagnóstica, así como la fiabilidad y la validez. Con este objetivo se realizó la versión *S20/23* (Meliá y Peiró, 1987) que consta de 23 ítems extraídos a partir de los 82 ítems del cuestionario original. Posteriormente se elaboró una nueva versión, el *Cuestionario S10/12*, (Meliá 1988) que constaba de 12 ítems comprendidos a su vez en la versión *S20/23*. Los tres cuestionarios anteriores presentan una escala de respuesta

tipo Likert de 7 puntos. Este tipo de formato de respuesta implica tiempo y algunas dificultades de respuesta, que pueden resultar onerosas.

1. Me gusta mi trabajo.
2. Estoy satisfecho con las posibilidades que me da mi trabajo de hacer las cosas en las que yo destaco.
3. Estoy satisfecho con mi trabajo porque me permite hacer cosas que me gustan.
4. Mi salario me satisface.
5. Estoy satisfecho con la cantidad de trabajo que me exigen.
6. La limpieza e higiene de mi lugar de trabajo es buena.
7. La iluminación, ventilación y temperatura de mi lugar de trabajo están bien reguladas
8. El entorno físico y el espacio en que trabajo son satisfactorios
9. En mi empresa tengo unas satisfactorias oportunidades de promoción y ascenso.
10. Estoy satisfecho de la formación que me da la empresa.
11. Estoy satisfecho de mis relaciones con mis jefes.
12. La forma en que se lleva la negociación en mi empresa sobre aspectos laborales me satisface.
13. La supervisión que ejercen sobre mi es satisfactoria.
14. Estoy satisfecho de como mi empresa cumple el convenio, y las leyes laborales.
15. Estoy a gusto con la atención y frecuencia con que me dirigen.
16. Estoy satisfecho de mi grado de participación en las decisiones de mi departamento o sección.
17. Me gusta la forma en que mis superiores juzgan mi tarea.
18. Me satisface mi capacidad actual para decidir por mi mismo aspectos de mi trabajo.
19. Mi empresa me trata con buena justicia e igualdad.
20. Estoy contento del apoyo que recibo de mis superiores.
21. Me satisface mi actual grado de participación en las decisiones de mi grupo de trabajo.
22. Estoy satisfecho de mis relaciones con mis compañeros.
23. Estoy satisfecho de los incentivos y premios que me dan.
24. Los medios materiales que tengo para hacer mi trabajo son adecuados y satisfactorios.
25. Estoy contento del nivel de calidad que obtenemos.
26. Estoy satisfecho del ritmo a que tengo que hacer mi tarea.

Figura 5.5. Cuestionario de Satisfacción Laboral S21/26 (Meliá 1998).

El Cuestionario de Satisfacción Laboral S21/26 desarrollado por Meliá (1998), es un nuevo instrumento compuesto de 26 ítems de respuesta dicotómica, orientado a superar las dificultades anteriores. El S21/26 ofrece una medida sencilla de bajo coste, con un nivel de fiabilidad y validez propio de los cuestionarios con gran número de ítems. (Figura 5.5).

Este cuestionario fue sometido a un análisis de componentes principales, obteniéndose seis factores de satisfacción: **1**, satisfacción con la supervisión y participación en la organización; **2**, satisfacción con la remuneración y las prestaciones; **3**, satisfacción intrínseca con el trabajo; **4**, satisfacción con el ambiente físico del trabajo; **5**, satisfacción con la cantidad de producción en el trabajo.

4.3. Variables relacionadas con la satisfacción laboral

A partir de los estudios consultados, podemos afirmar que la satisfacción laboral se relaciona con numerosas variables (Sáez 1999), destacando como principales:

- 1, **Características personales.** Se han identificado diversos rasgos relacionados con la satisfacción laboral, que se mantienen en el tiempo. Por un lado la **afectividad positiva** (caracterizada por la capacidad de sentir entusiasmo y sentimiento de verdad y gratificación), por otro lado la **afectividad negativa** (relacionada con ser temeroso, tímido, aburrido, suspicaz e insatisfecho). Es más probable que estos últimos experimenten estrés e insatisfacción (Clark y Watson, 1991).

Otras variables tienen que ver con estar centradas en el **éxito de la tarea** (orientación hacia la tarea), o centradas en el **éxito personal** (orientadas hacia el ego). Una orientación hacia la tarea moderadamente alta, con independencia del nivel de orientación hacia el ego, conduce a una mayor satisfacción con las tareas realizadas.

- 2, **Condiciones de trabajo.** Entendidas como el conjunto de las variables del medio ambiente laboral que puede comprender cualquier elemento que permita caracterizar el trabajo sin ser el trabajo mismo (Ramos, Peiró y Ripoll, 1996). La **monotonía**,

tanto objetiva como subjetiva y las tareas repetitivas correlacionan negativa y significativamente con la satisfacción laboral, aunque las correlaciones más altas aparecen cuando se da la monotonía subjetiva. De igual modo hay relaciones negativas entre **conflicto de roles** y satisfacción laboral y positivas entre esta y la **claridad de rol** (Peiró et al, 1987) y el nivel jerárquico (Peiró 1993).

Los sistemas de recompensas y el **salario** se relacionan con la satisfacción laboral a pesar de las diferencias individuales como la edad, el género, el estatus socioeconómico, las habilidades aprendidas, la experiencia, las características del puesto, el nivel ocupacional y los turnos.

Una de las variables relacionadas positivamente con la satisfacción laboral más destacada por la investigación es la participación en la **toma de decisiones**, aunque es necesario tener en cuenta el nivel de congruencia entre la participación deseada y la real. Igualmente positiva es la situación de **liderazgo** que supone mayor retribución, mejor estatus social y profesional, mayor reconocimiento, mayor autonomía y control en la toma de decisiones, lo que explica la mayor satisfacción en supervisores que en no supervisores.

Aunque es posible que algunas personas tiendan a estar más satisfechos que otros en cualquier ambiente, hay ambientes de trabajo que de manera global son más satisfactorios que otros. En las últimas décadas se habla de los "**hospitales magnéticos**" también llamados hospitales de "excelencia", centros reconocidos de máxima calidad en los cuidados de Enfermería (Aiken et al., 2000). Son contextos que influyen positivamente en la satisfacción laboral y la satisfacción de usuarios. Algunas de las características que reúnen estos hospitales son: la satisfacción personal y profesional, el estatus, el rol enfermero en la calidad del cuidado del paciente, la ratio enfermera-paciente la descentralización de la toma de decisiones, la autonomía y responsabilidad en el cuidado del paciente, y la

flexibilidad de los horarios. Son entornos que favorecen la puesta en práctica de los conocimientos y experiencia clínica de las enfermeras. Las conclusiones de los estudios realizados encontraron en estos hospitales unos índices de mortalidad más bajos, una menor mortalidad a los 30 días del ingreso y una mayor satisfacción de los pacientes con el cuidado enfermero.

5. CONCLUSIONES

Los intentos por cuantificar el proceso creativo, sobre todo a través del uso de baterías de pensamiento divergente, han sido el punto clave del estudio psicométrico de la creatividad. La mayoría de las críticas y de las reacciones adversas sobre las mediciones de la creatividad están dirigidas hacia los "tests de creatividad". Al mismo tiempo, tanto los investigadores como los educadores han usado tests del proceso creativo durante décadas, y los tests de pensamiento divergente siguen siendo una medida popular del proceso creativo. A pesar de la proliferación de teorías referidas a la creatividad, se siguen utilizando dos grandes grupos de procedimientos para evaluarla: los tests psicométricos y los juicios subjetivos. La mayoría de las revisiones sobre evaluación de la creatividad sólo recogen los procedimientos psicométricos construidos para evaluar los aspectos intelectuales divergentes de la creatividad. Algunas incluyen además estos procedimientos para evaluar los rasgos de personalidad relacionados con la creatividad. Unas pocas se refieren a los procedimientos de evaluación basados en juicios subjetivos.

Mientras que las pruebas de la fiabilidad de test como el SOI, el TTCT, el de Wallach y Kogan, el de Getzels y Jackson y otros similares (Cline, Richards y Abe, 1962, Eisen, 1989; Hoepfner y Hemenway, 1973; Torrance, 1981; Torrance, Khatena y Cunnington, 1973; Williams, 1980) son bastante convincentes, la validez predictiva y discriminante de los tests de pensamiento divergente no recibe un apoyo tan unánime (Bachelor, 1989; Clapham, 1996; Cooper, 1991; L.H. Fox, 1985; Renzulli, 1985; Rosen, 1985). El debate se centra alrededor de la validez predictiva y la aparente

susceptibilidad de los tests de pensamiento divergente en cuanto a la forma de administrarlos, a la puntuación y a los efectos de la preparación.

Por otro lado, de las diferentes revisiones sobre las técnicas que se han usado para medir la creatividad, se aprecia la gran dificultad que siempre ha habido para medirla. Se encuentran más pruebas de la naturaleza dispar de la creatividad psicométrica en la crítica que se hace con frecuencia de los tests de pensamiento divergente. Por ejemplo Amabile critica las medidas de pensamiento divergente debido a la falta de validez de las mismas. Sin embargo, Cramond apunta que las puntuaciones por parte de los expertos también tienen limitaciones considerables y recomienda el uso conjunto de distintos tipos de medidas de la creatividad.

En definitiva, los críticos de los métodos psicométricos, dicen que éstos son pruebas generalmente colectivas, con límite de tiempo, que no permiten desarrollar las distintas fases del proceso creativo y se plantean como tests que cortan la espontaneidad. La propuesta de ellos consiste en crear una atmósfera de libertad y de relajación, evitar valorar o juzgar la prueba que se va a realizar, potenciar un ambiente de juego y no limitar el tiempo de realización.

Las críticas sobre las medidas de evaluación han hecho que los investigadores se centren en hacer estudios básicos para obtener información acerca de la fiabilidad y validez de estos tests y para hallar la relación de éstos con otra clase de medidas cognoscitivas y sobre sus normas de puntuación en diferentes poblaciones. Es preciso hacer una revisión y registro de lo que se tiene, valorando la solidez o debilidad de los instrumentos de evaluación de la creatividad y componentes relacionados con la misma.

A modo de síntesis es importante destacar que los resultados de los tests deben ser considerados como índices que recogen el rendimiento de un individuo en un test hecho en un momento particular. Por tanto, el

resultado de un test sobre creatividad **no es la creatividad** sino un **índice** estadístico. Estamos de acuerdo con Corbalán (2003) cuando apunta que las medidas de la creatividad no son perfectas, pero no son nulas ni inútiles, ya que han sido capaces de aportar información muy importante utilizada en la investigación creativa. Existe pues, una necesidad de investigar nuevas metodologías más contextualizadas para evaluar la creatividad y su incidencia con rasgos relacionados con la inteligencia, la personalidad, los productos y el contexto.

Con respecto a los estilos de pensamiento es preciso apuntar la importancia de contar con una teoría porque, como afirma Sternberg (1999): a) no existe ningún modelo que integre los diversos estilos, no sólo entre las distintas teorías, sino dentro de una teoría dada; b) algunos estilos se parecen a aptitudes y a rasgos de la personalidad; c) no hay ninguna demostración convincente de la importancia de los estilos para las situaciones del mundo real; y d) hay pocas investigaciones serias que demuestren la utilidad de los estilos.

En cuanto a la satisfacción laboral en Enfermería se puede concluir que está vinculada con la motivación intrínseca y ésta a su vez con la creatividad por lo que resulta interesante estudiar los posibles efectos que una mayor producción creativa puede tener sobre los niveles de satisfacción percibida por las enfermeras. En cuanto a las variables sociodemográficas los resultados son confusos. El género no suele determinar diferencias en satisfacción laboral y cuando aparecen son debidas a la experiencia en el trabajo. Aunque no existe consenso, la mayoría de los estudios relacionan de manera positiva la edad y los años de ejercicio profesional con la satisfacción laboral, indicando que al aumentar la edad y los años de ejercicio profesional, también aumenta la satisfacción laboral (Lancero, 1995; Brush y col., 1987; Zeitz, 1990 y Al-Ameri, 2000).

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6 ESTUDIO EMPÍRICO

A partir del marco teórico desarrollado en los capítulos anteriores, elaboramos los siguientes objetivos generales:

1. Conocer el grado de creatividad de enfermeras y estudiantes de Enfermería.
2. Identificar el perfil de los estilos de pensamiento de las enfermeras y los estudiantes de Enfermería.
3. Conocer la posible relación entre la creatividad y los estilos de pensamiento en Enfermería.
4. Determinar la relación existente entre la creatividad y la satisfacción laboral de las enfermeras.
5. Identificar las posibles diferencias en creatividad que puedan existir entre las participantes en el estudio, en función de diferentes variables como el género, la edad, los estudios realizados, el ámbito de trabajo y la práctica de actividades artísticas creativas.

Así, los objetivos propuestos se concretan en las siguientes hipótesis:

HIPÓTESIS 1:

La creatividad difiere entre las enfermeras según el ámbito de trabajo en el que se desarrolla su actividad laboral. La creatividad será mayor en las enfermeras docentes y gestoras que en las enfermeras de atención primaria y especializada.

HIPÓTESIS 2:

Se darán diferencias en creatividad en función del género.

HIPÓTESIS 3:

Habrá diferencias en creatividad entre los estudiantes y las enfermeras profesionales.

HIPÓTESIS 4:

Se darán diferencias en creatividad en función de la edad.

HIPÓTESIS 5:

La creatividad relaciona significativamente con el estilo de pensamiento.

HIPÓTESIS 6:

Habrá diferencias en estilos de pensamiento entre los estudiantes de tercer curso y los de primer curso y entre estos y las enfermeras profesionales. El perfil de pensamiento predominante entre las enfermeras es de tipo ejecutivo.

HIPÓTESIS 7:

Las enfermeras que muestran un mayor grado de creatividad relacionarán con mayores niveles de satisfacción laboral.

HIPÓTESIS 8:

La creatividad relaciona con la actividad artística.

1. MUESTRA

La población objeto de estudio está compuesta por 229 sujetos de ambos sexos dividida en dos grupos: el primero está formado por 151 (65,94%) profesionales de Enfermería y el segundo lo componen 78 (34,06%) estudiantes de Enfermería. Los participantes en la muestra han sido seleccionados de forma aleatoria.

La edad media de todos los sujetos es de 32,30 años. De las 177 mujeres del estudio UN 77,29% tiene una edad media de 31,27 años, mientras que los 52 hombres (22,71%) tienen 35,79 años de edad media.

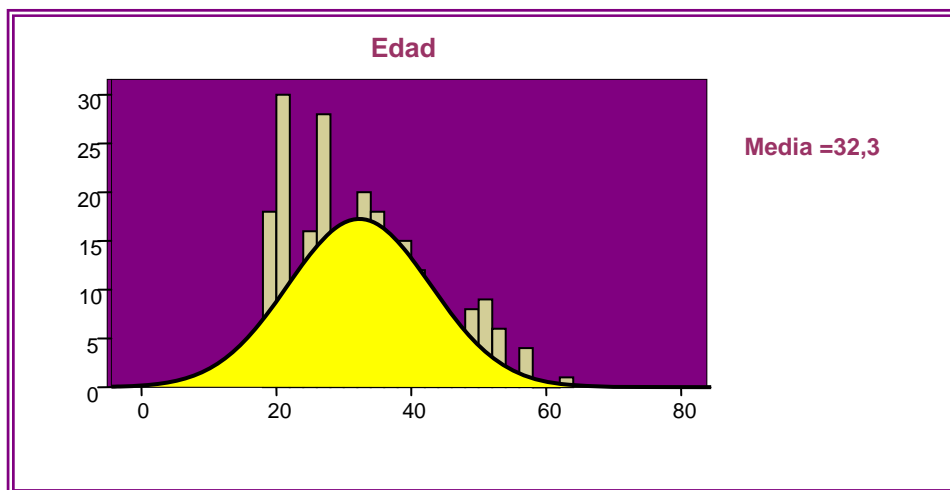


Gráfico 1. Media de edad de la muestra

Según el género, un 22,7% (52) son varones y un 77,3% (177) mujeres. Su edad media se sitúa en los 32,30 años con un rango que abarca la totalidad de la vida estudiantil y laboral entre los 17 y los 64 años.

Sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	177	77,3	77,3	77,3
	Varón	52	22,7	22,7	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo

1.1. Características del grupo 1 (profesionales de Enfermería)

El grupo de enfermeras está constituido por 151 sujetos cuya media de edad se sitúa en los 36,75 años repartida según el sexo, en un 26,5% (40) de varones y un 73,5% (111) de mujeres.

Las enfermeras participantes en el presente estudio proceden del ámbito de la hospitalización son 83 (55%), de la Atención Primaria 34, (22,5%) y de la docencia 34 (22,5%). La muestra de enfermeras docentes de ambos sexos, ha sido seleccionada en el colectivo de profesoras del Departamento de Enfermería de la Universidad de Murcia.

La muestra de enfermeras hospitalarias pertenece a los hospitales "Virgen de la Arrixaca", "Morales Meseguer" y "Reina Sofía" del municipio de Murcia y el hospital comarcal del noroeste en Caravaca, mientras que la muestra de Atención Primaria está repartida por diversos Centros de Salud de Murcia y su provincia. La búsqueda de la muestra ha sido una de las mayores dificultades de este trabajo debido a la resistencia por parte de los profesionales enfermeros, a participar en la aplicación de las pruebas.

La experiencia laboral media es de 13,4 años. El 75,5% de ellas poseen una titulación universitaria de grado medio, y el 24,5% restante posee además una titulación universitaria superior, un master universitario o un doctorado. El 35,8 % (52) trabajan como contratadas mientras que el 63,6% (99) restante posee un puesto de trabajo fijo. Con respecto a la turnicidad, el 63,6 % tiene un horario rotatorio y un 34,6% un horario fijo. El 79,5% son empleadas y 20,5% trabaja en puestos de gestión o supervisión.

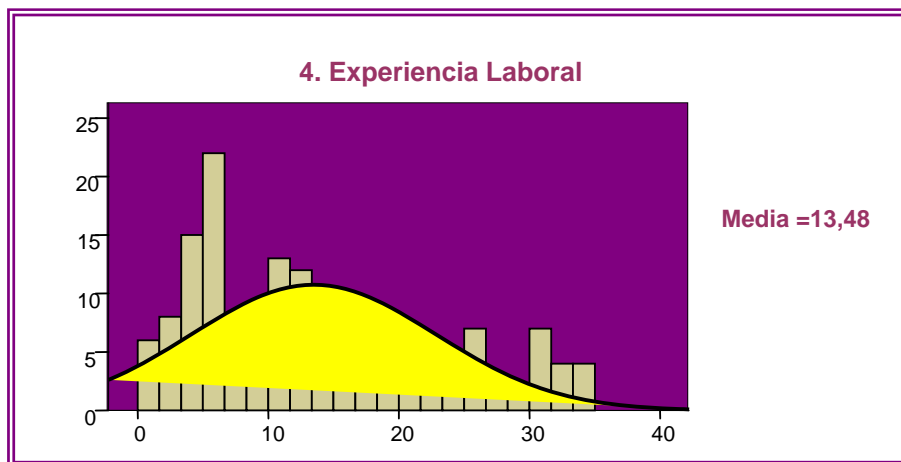


Gráfico 2. Media de experiencia laboral

1.2. Características del grupo 2 (estudiantes de Enfermería)

Este grupo abarca una muestra de alumnos de Enfermería que han cursado sus estudios de 1º y 3º de carrera en la Universidad de Murcia, durante el curso 2006-2007. Suponen el 34% de la muestra total. El grupo de primer curso lo conformaron 35 estudiantes (44,87%) de los cuales 30 son mujeres y 5 son hombres. Al grupo de tercero pertenecían 38 estudiantes (55,13%) de los que 38 son mujeres y 7 son hombres.

Curso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Curso 1°	35	15,3	44,9	44,9
	Curso 3°	43	18,8	55,1	100,0
	Total	78	34,1	100,0	

Tabla 2. Muestra por cursos

Decidimos estudiar los grupos extremos de la carrera, (alumnos de primer y tercer curso) porque se daban diferencias importantes en cuanto a su formación clínica dado que los estudiantes de primero no habían realizado prácticas en las instituciones sanitarias, mientras que los de tercero habían cursado sus créditos prácticos durante dos años en centros hospitalarios, servicios de urgencias, centros de salud, centros geriátricos y centros psiquiátricos. De esta forma, los resultados del grupo de primer curso se podrían comparar con los resultados de los estudiantes de tercer curso, que ya estaban finalizando su periodo de formación, con el fin de identificar las posibles diferencias en cuanto a creatividad y estilos de pensamiento.

2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

PRUEBAS	ESTUDIANTES	ENFERMERAS
1. Cuestionario sociodemográfico (A) y (B)	SI (A)	SI (B)
2. Test CREA (Corbalán y cols.)	SI	SI
3. Cuestionario de estilos de pensamiento TSI (Sternberg y Wagner)	SI	SI
4. Cuestionario de satisfacción laboral (Meliá)	NO	SI

Tabla 3. Pruebas utilizadas

Los datos se han obtenido a través de la aplicación de un cuestionario que en realidad es la unión de varias pruebas en una sola aplicación, de forma que el cuestionario final está conformado por las pruebas que se recogen en la Tabla 3.

2.1. Cuestionario sociodemográfico

El cuestionario sociodemográfico aplicado en el presente trabajo contemplaba ítems generales como la edad y el sexo. Dado que existen dos grupos de estudio, se establecieron dos modalidades diferentes: cuestionario A y cuestionario B.

El cuestionario A destinado a los estudiantes, incluía el curso en el que estaban matriculados. En el *cuestionario B*, dirigido a la población de enfermeras se incluyeron los años de experiencia profesional, los estudios de mayor nivel completados y aspectos laborales considerados relevantes para la satisfacción laboral y que podrían guardar algún tipo de relación con la creatividad como el lugar de trabajo (Hospital, Atención Primaria y Docencia), la situación laboral (eventual o fijo), el tipo de horario (fijo o rotativo) y la categoría del trabajador (empleado o supervisor).

Teniendo en cuenta que para muchos autores la creatividad guarda relación con la actividad artística, ambas modalidades del cuestionario recogían tres variables más: a) para qué la línea creativa considera que tiene talento (literatura, música, pintura, fotografía, danza, escultura y cine); b) en cual de ellas ejerce su creatividad; y c) con qué frecuencia la ejerce (habitual o circunstancialmente).

2.2. Test de evaluación de la creatividad (CREA)

Para medir la creatividad, se aplicó la prueba “CREA. inteligencia creativa” (Corbalán, y col., 2003). Es una medida cognitiva de la creatividad a través de la generación de preguntas. Utiliza como procedimiento para la medida de creatividad, la capacidad del sujeto para elaborar preguntas a partir de un material gráfico suministrado. La utilización de las preguntas para medir la creatividad es un procedimiento nuevo, distinto a los utilizados en otros test, aunque resulta evidente la relación dada entre ambas capacidades, como ha sido puesto de manifiesto por numerosos estudiosos del tema. La prueba se puede aplicar tanto individual como colectivamente, siendo el tiempo de duración necesario entre los 10 y los 20 minutos.

Según los autores, el CREA ha resultado cumplir los estándares básicos de fiabilidad y validez exigibles a una prueba psicológica.

2.3. Cuestionario de estilos de pensamiento (TSI)

Los siguientes 104 ítems del cuestionario se refieren a los estilos de pensamiento. El instrumento utilizado para evaluarlos, el *Thinking Styles Inventory* (TSI) (Sternberg y Wagner, 1992) parte de la teoría del autogobierno mental de Sternberg. Contiene 104 enunciados que producen puntuaciones de los factores de cada una de las 13 sub-escalas con respuestas tipo Likert de 7 puntos, lo que permite obtener una media. Hay seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo que oscilan entre “muy alta”, lo que indica que se tienen todas o casi todas las características de un factor, y “alta” y “medio alta”.

La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es el estilo preferido por la persona.

2.4. Cuestionario de satisfacción laboral

Por último, se recoge la información referente a la satisfacción laboral mediante la aplicación del *Cuestionario de Satisfacción Laboral S21/26* de Meliá (1998), un instrumento compuesto de 26 ítems que se estructuran en un formato dicotómico de respuesta (verdadero o falso).

3. PROCEDIMIENTO GENERAL

El procedimiento general ha consistido en la aplicación de los instrumentos de medida descritos, con el objeto de medir las variables estudiadas. La recogida de datos se realizó durante los meses de febrero a julio de 2007. Los instrumentos se aplicaron de forma colectiva, en el aula en el caso de la muestra de estudiantes, separando a los dos grupos por cursos. Por el contrario, en la muestra de enfermeras las pruebas se aplicaron de forma individual en los distintos lugares de trabajo, siguiendo las instrucciones contenidas en cada uno de los test.

4. PRUEBAS ESTADÍSTICAS

En función de la naturaleza de las variables implicadas en la investigación se realizaron varios tipos de análisis de datos:

1. **Prueba T de Student** para medir independientes. Se aplicó para conocer las diferencias entre los sujetos "poco creativos y los "medio" en cada estilo de pensamiento en el grupo de estudiantes, tras comprobar mediante la prueba de Shapiro-Wilk el supuesto de normalidad y mediante la prueba F de Levene el supuesto de homocedasticidad, necesarios para la aplicación de ésta prueba paramétrica. También se utilizó esta prueba para medir las diferencias entre el curso 1º y 3º en cada estilo de pensamiento en el grupo de los estudiantes, así como para conocer las diferencias entre enfermeras y estudiantes en los estilos intelectuales.

2. **Prueba de Mann-Whitney.** Se utilizó como alternativa a la prueba T de Student para 2 muestras independientes en aquellos casos en los que no se cumplían los supuestos de normalidad y homocedasticidad.
3. **Análisis de la varianza de un factor (ANOVA).** Se aplicó esta prueba para conocer las diferencias entre grupos de creatividad en cada uno de los estilos de pensamiento en la muestra de enfermeras profesionales. La interpretación de esta prueba limita la obtención de conclusiones si cuando se rechaza la hipótesis nula de la igualdad de medias no se aplica una comparación a posteriori para saber entre qué grupos se han producido las diferencias.
4. **Tabla de contingencia 2x2.** Esta prueba estadística se aplicó para saber si existe relación entre las categorías de creatividad y las preferencias creativas y su ejercicio. También se utilizó para conocer si existen diferencias en cuanto al sexo en las líneas creativas y el ejercicio de la creatividad.
5. **Análisis de correlaciones de Pearson.** Se aplicó para conocer la relación de los diferentes estilos de pensamiento entre sí en ambas muestras. En todos los contrastes realizados se consideró un nivel de significación del 5% ($\alpha = 0,05$)
6. **Prueba de Kruskal-Wallis.** Se aplicó para conocer la relación entre edad y creatividad. esta prueba se aplica cuando la variable dependiente es cuantitativa y la variable independiente es categórica, como alternativa no paramétrica a la prueba F del análisis de Varianza, cuando no se cumplen las respuestas necesarias para su aplicación.

Los análisis se realizaron con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS.13.0.

5. RESULTADOS

El análisis de los resultados se estructura en función de las hipótesis establecidas, a partir de los objetivos propuestos.

HIPÓTESIS 1:

La creatividad difiere entre las enfermeras según el ámbito de trabajo en el que se desarrolla su actividad laboral. La creatividad será mayor en las enfermeras docentes y gestoras que en las enfermeras de atención primaria y especializada.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Hospitalización	83	13,71	9,673	1,062	11,60	15,82
Atención Primaria	34	12,38	6,564	1,126	10,09	14,67
Docencia/ Gestión	34	16,15	8,504	1,458	13,18	19,11
Total	151	13,96	8,844	,720	12,54	15,38

Tabla 4. Media de creatividad y lugar de trabajo.

Como podemos observar en la *Tabla 4*, los datos que nos ofrecen las medias son distintos, siendo las del grupo Docencia y Gestión más altas que las de los grupos de atención primaria y especializada. Por esta razón nos planteamos la importancia de conocer si esas diferencias observadas son estadísticamente significativas, es decir, que no son diferencias producto del azar. Con ese propósito aplicamos la prueba ANOVA que controla el error de tipo α dando como resultado: $(F (2,150)= 1,627; p > 0.05)$.

Por tanto, los datos nos permiten afirmar que existen diferencias significativas en creatividad en función de los diferentes contextos de trabajo recogidos en este estudio.

HIPÓTESIS 2:

Se darán diferencias en creatividad en función del género.

Antes de exponer los resultados obtenidos, se presenta de forma gráfica la distribución de las puntuaciones directas de toda la población, alcanzadas en el test CREA.

Siguiendo los baremos dados por los autores se establecieron tres categorías de creatividad: alta, media y baja. De esta forma es posible observar que la mayor parte de la muestra se sitúa por debajo de 20, que es donde se empieza a considerar que estaría el inicio de la creatividad alta. Sin embargo, una parte importante de esa población puede ser calificada de **creatividad media** (de 12 a 19), considerado como un nivel en el que se pueden desarrollar las habilidades creativas.

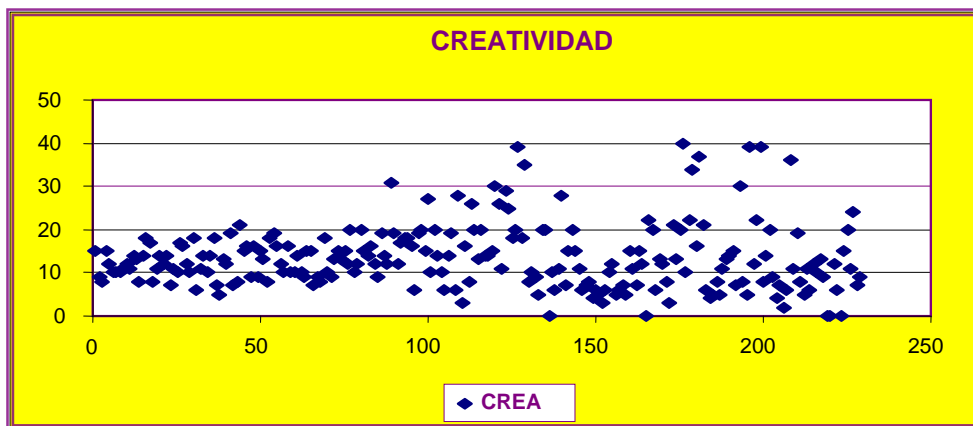


Gráfico 3. Valores de creatividad de toda la muestra

Los resultados obtenidos fueron los siguientes. De los 229 sujetos, 103 fueron clasificados como “poco creativos” (44,98%), 86 como “medio” (37,99%) y 39 como “muy creativo” (17,03%). De las 177 mujeres, 78 fueron “poco creativo” (44,07%), 72 “medio creativo” (40,68%) y 27 “muy creativo” (15,25%). En cuanto a los hombres, el 48,08% (25 casos) fueron “poco creativo”, el 28,85% (15 casos) tuvieron “creatividad media”, y el 23,08% (12 casos) fueron “muy creativo”.

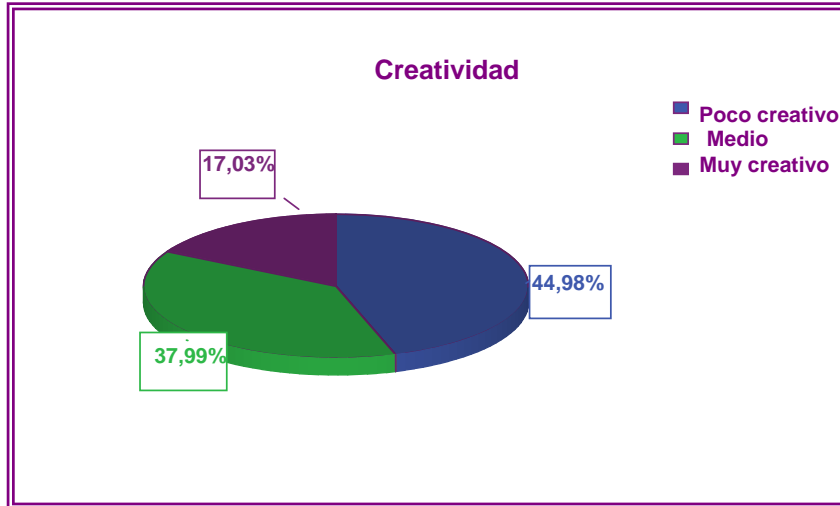


Gráfico 4. Porcentajes de distribución de la creatividad

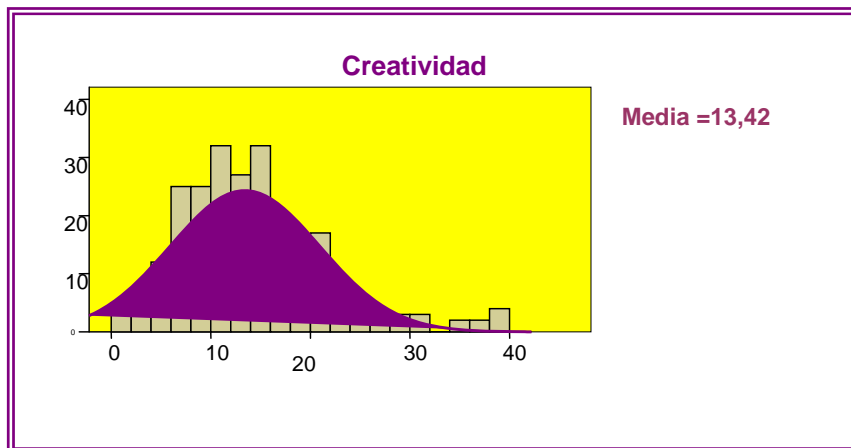


Gráfico 5. Media de creatividad de toda la muestra

Para saber si existen diferencias entre los varones y las mujeres en creatividad aplicamos un análisis de contingencia con el siguiente resultado:

$$(X^2 (2) = 3,067 < 5,99; p > 0,05).$$

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis que afirma que las variables sexo y creatividad son dependientes, es decir, no se dan diferencias en creatividad por razón de sexo. Las mujeres y los hombres no difieren en creatividad.

Creatividad. Sexo = Mujer					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco Creativo	78	44,1	44,1	44,1
	Medio	72	40,7	40,7	84,7
	Muy Creativo	27	15,3	15,3	100,0
	Total	177	100,0	100,0	

Tabla 5. Valores de creatividad por sexo: mujeres

Creatividad. Sexo = Varón					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco Creativo	25	48,1	48,1	48,1
	Medio	15	28,8	28,8	76,9
	Muy Creativo	10	23,1	23,1	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Tabla 6. Valores de creatividad por sexo: varones

HIPÓTESIS 3:

Habrán diferencias en creatividad entre los estudiantes y las enfermeras profesionales.

Como se observa en el gráfico 6, la media de ambos grupos es similar aunque, los estudiantes se sitúan en una distribución normal alrededor de la media de forma más heterogénea que la muestra de enfermeras, indicando que en este grupo hay una **mayor dispersión**, llegando a observarse valores atípicos como es el caso nº 176.

En consecuencia no podemos afirmar que existan diferencias entre enfermeras y estudiantes en cuanto a las habilidades creativas se refiere.

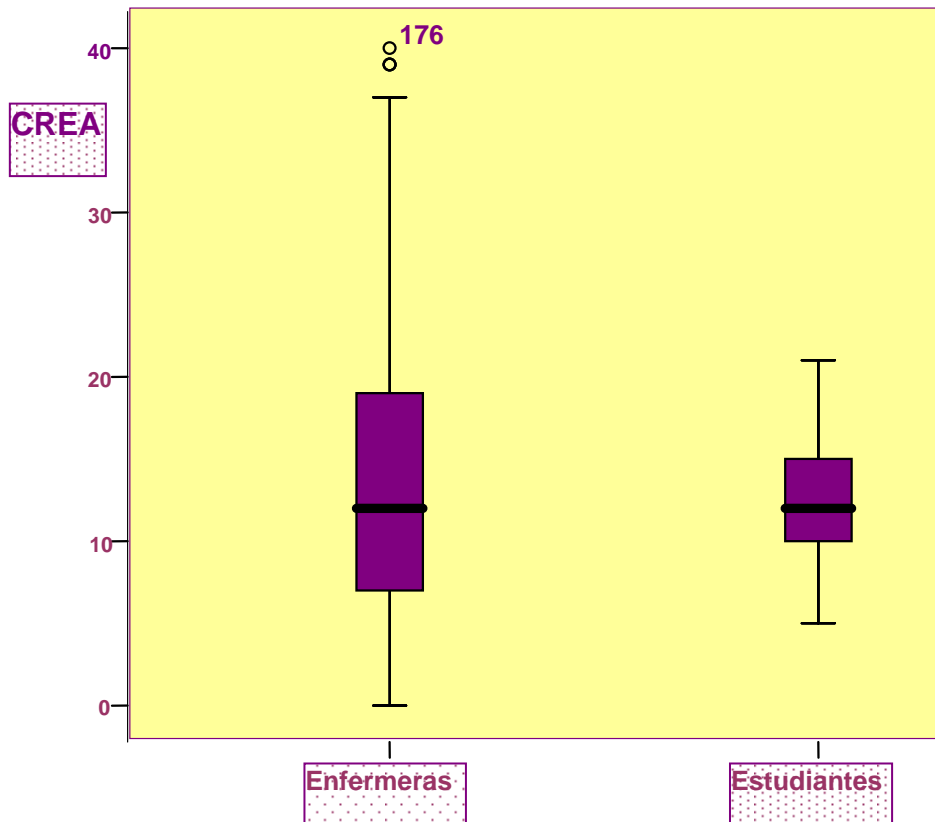


Gráfico 6. Comparación entre la creatividad en enfermeras y estudiantes.

Otra cuestión que queríamos conocer es si se daban diferencias entre los estudiantes de 1º y 3º curso en cuanto la creatividad.

Pruebas de normalidad		Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Crea	Curso 1º	,187	35	,003	,943	35	,069
	Curso 3º	,092	43	,200(*)	,973	43	,391

Tabla 7. Pruebas de normalidad para creatividad y curso

La prueba F es una prueba global que sólo nos permite afirmar que al menos una de las medias es diferente de otra, pero no podemos determinar cuales son. Por este motivo se realiza la T de Student y la prueba de normalidad. Con el fin de obtener la información más real posible, y teniendo en cuenta las limitaciones propias del tamaño de la muestra, hemos bajado la exigencia de del 0.005 al 0.006. Buscamos significación al 94%, en vez de al 95%. Se obtienen así **diferencias significativas** entre los estudiantes, siendo los de **primer curso** más creativos que los de tercero. Sin embargo no se dan diferencias significativas entre los estudiantes y las enfermeras en creatividad.

HIPÓTESIS 4:

Se darán diferencias en creatividad en función de la edad.

Para el análisis de la relación entre la edad de los sujetos y la creatividad se realizó una prueba de Kruskal-Wallis , ya que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas, necesario para la aplicación del ANOVA. Esta prueba no paramétrica arrojó que **existen diferencias significativas** de edad entre los sujetos de los grupos "poco creativos", "medio" y "muy creativo": ($X^2(2) = 9,067$; $p = 0,011$).

Para saber entre qué grupos se produce esta diferencia se aplicó la prueba de Mann-Whitney para dos medias independientes. Los resultados fueron estadísticamente significativos:

- Para las diferencias entre los grupos "poco creativo" y "muy creativo":
($Z = 2,851$; $p = 0,004$)
- Para las diferencias entre los grupos "medio" y "poco creativo":
($Z = 2,697$; $p = 0,007$)

La edad media de los sujetos es **mayor** en el grupo de los "muy creativo" que en el de los "poco creativo" y "medio". Esto nos induce a pensar que quizá la experiencia y la adquisición de conocimientos despiertan

la creatividad de los individuos, o al menos, favorecen su expresión, mientras que los sujetos de menor edad se encuentran más bloqueados conocimientos, para manifestarla.

HIPÓTESIS 5:

La creatividad relaciona significativamente con el estilo de pensamiento.

Los resultados de las medias en estilos de pensamiento, del total de la muestra se representan en los siguientes gráficos:

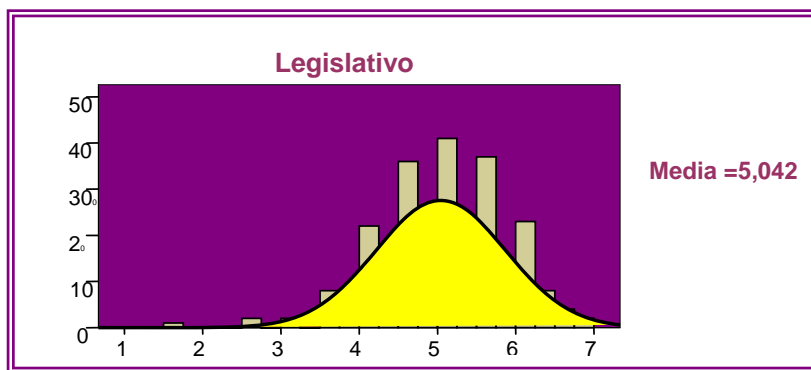


Gráfico 7. Media de estilo legislativo en toda la muestra

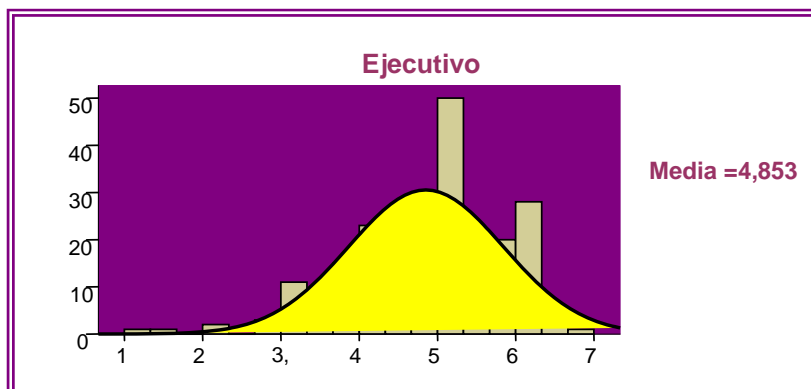


Gráfico 8. Media de estilo ejecutivo en toda la muestra

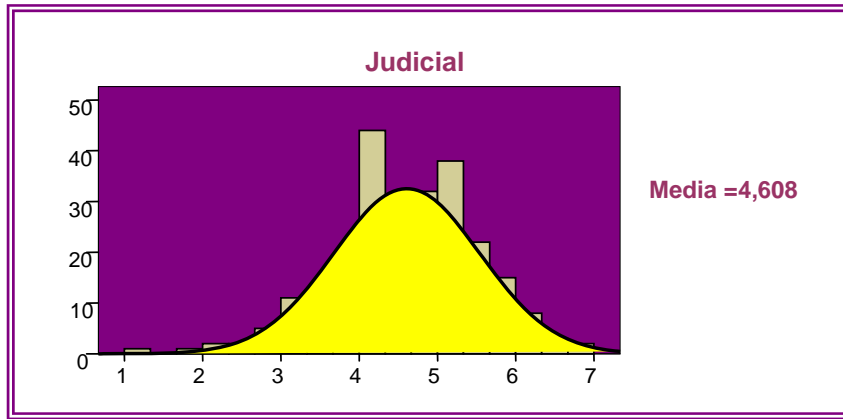


Gráfico 9. Media de estilo judicial en toda la muestra

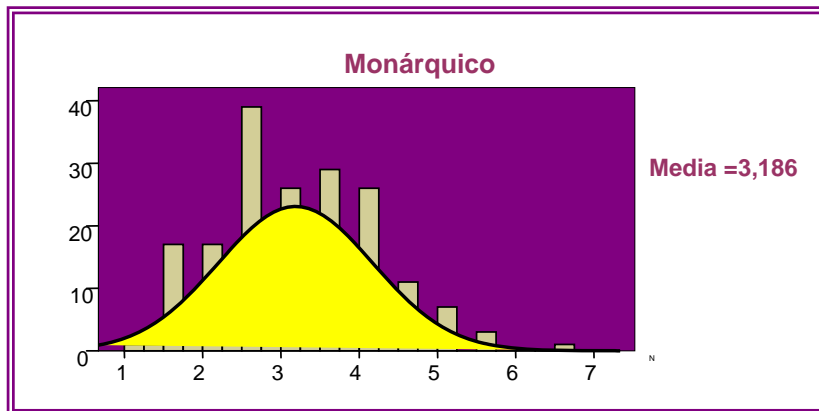


Gráfico 10. Media de estilo monárquico en toda la muestra

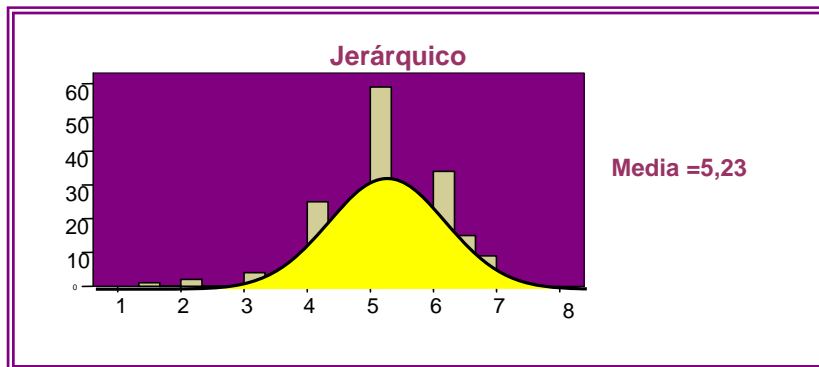


Gráfico 11. Media de estilo jerárquico en toda la muestra

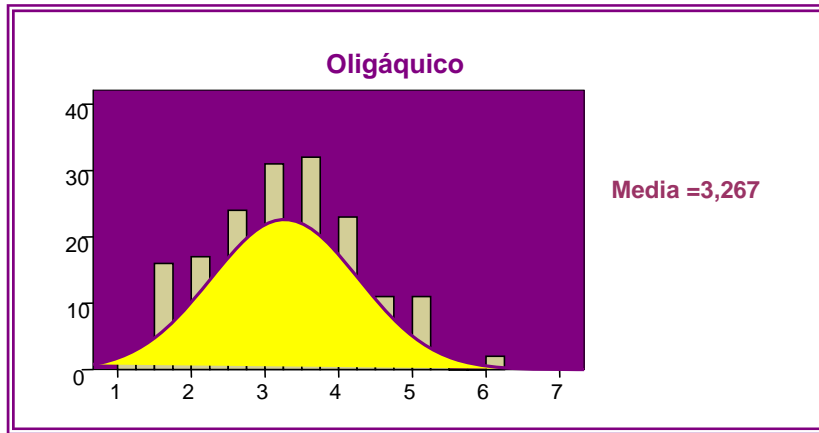


Gráfico 12. Media de estilo oligárquico en toda la muestra

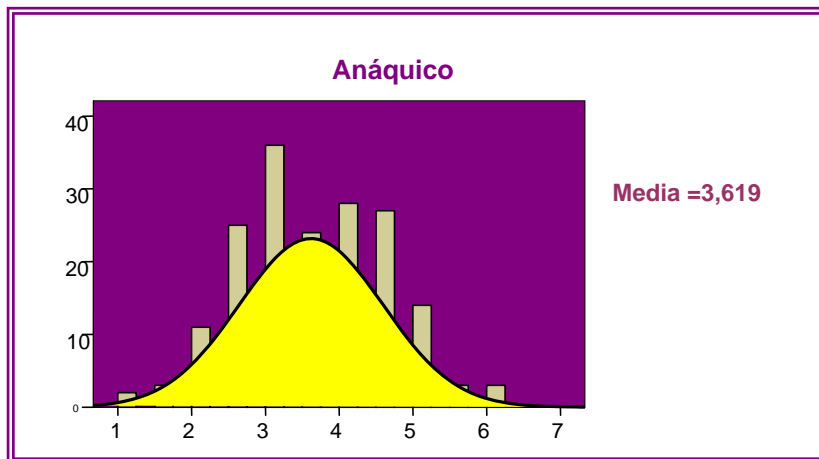


Gráfico 13. Media de estilo anárquico en toda la muestra

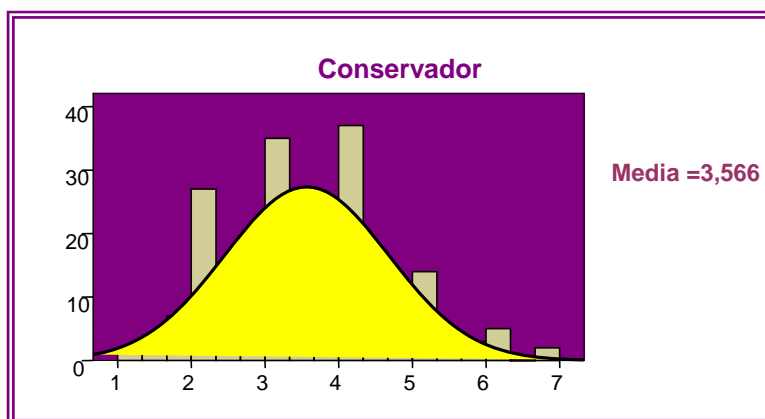


Gráfico 14. Media de estilo conservador en toda la muestra

Hemos analizado la relación existente entre creatividad y estilos de pensamiento en la muestra de Estudiantes y en la de Enfermeras en activo.

	Media	Mediana	Desviación típica Percentiles			
			25	50	75	
Legislativo	5,042	5,100	,827 9	4,55 0	5,10 0	5,600
Ejecutivo	4,853	5,000	,989 0	4,30 0	5,00 0	5,600
Judicial	4,608	4,700	,935 7	4,10 0	4,70 0	5,300
Monárquico	3,186	3,000	,989 2	2,55 0	3,00 0	3,800
Jerárquico	5,23	5,20	,924	4,63	5,20	6,00
Oligárquico	3,267	3,200	1,00 13	2,50 0	3,20 0	4,000
Anárquico	3,619	3,500	,976 9	3,00 0	3,50 0	4,300
Global	3,874	4,000	1,01 29	3,10 0	4,00 0	4,600
Local	3,904	3,800	,973 5	3,20 0	3,80 0	4,500
Interno	3,45	3,50	1,19 7	2,50	3,50	4,20
Externo	5,257	5,300	,948 9	4,70 0	5,30 0	6,000
Liberal	5,11	5,20	,963	4,50	5,20	5,80
Conservador	3,566	3,600	1,11 40	2,80 0	3,60 0	4,200

Tabla 8. Medias de estilos de pensamiento en toda la muestra

En la muestra de **Estudiantes** la creatividad, que en principio es cualitativa con tres categorías (“poco creativo”, “medio” y “muy creativo”), se ha transformado en dicotómica al trasladarse los dos únicos casos de la categoría “muy creativo” a la categoría “medio”. Por lo tanto, dado que las variables formales para la medición de los estilos son cuantitativas, para analizar la relación entre éstas y la creatividad, hemos aplicado el contraste T para 2 medidas independientes, si se cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad, o bien la prueba de Mann-Whitney si no se cumplen dichos supuestos (Pardo, A. y San Martín, R., 1998).

En la muestra de Estudiantes, en todos los casos se cumplen los supuestos de normalidad, tras aplicar la prueba de Shapiro-Wilk, y de igualdad de las varianzas poblacionales, que se comprobó con la prueba F de Levene. Ninguno de los contrastes planteados arrojó resultados significativos, por lo que **no** podemos afirmar, en la muestra de estudiantes, que **existan diferencias** en los estilos de pensamiento en función de la creatividad de los sujetos, medida como variable dicotómica. Por otro lado, el estilo de los sujetos con baja creatividad y el estilo de pensamiento de los sujetos con creatividad media es el **mismo**, según nuestros datos.

En el caso de la muestra de los **Enfermeras** no fue necesaria la transformación de la variable creatividad ya que hay casos suficientes en cada una de las tres categorías. Optamos, por lo tanto, por la realización de la prueba F de ANOVA, si se cumplen los supuestos de normalidad de las poblaciones de origen y homocedasticidad de las varianzas poblacionales, o bien de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, si no se cumplen dichos supuestos.

Tras la aplicación de la prueba de Shapiro-Wilk, todas las poblaciones se ajustan a la normalidad. En la prueba F de Levene para la homogeneidad de las varianzas no se rechazó la hipótesis de igualdad de varianzas. Por lo tanto, en todos los casos procedimos a aplicar un análisis de varianza para saber si se dan diferencias en estilos de pensamiento en función de la creatividad.

Los resultados arrojan tres contrastes con un **resultado significativo**:

- En el estilo de pensamiento **Ejecutivo**:
 $F(2,224) = 6,311$; $p = 0,002$
- En el estilo de pensamiento **Anárquico**:
 $F(2,224) = 3,750$; $p = 0,025$
- En el estilo de pensamiento **Liberal**:

$$F(2,224) = 3,861; p = 0,022$$

Observamos que las medias de estilo Ejecutivo en los tres grupos de creatividad son diferentes. Por tanto, la creatividad y el pensamiento ejecutivo están negativamente relacionados, de forma que a mayor puntuación en este estilo, mayor es la identificación del sujeto con él, es decir, menos creativo será. También hemos encontrado una relación significativa en el grupo de las enfermeras entre el estilo Anárquico y la creatividad. Por último, congruentemente con los resultados de los análisis anteriores, observamos una relación significativa entre estilo de pensamiento Liberal y creatividad.

En la muestra de Enfermeras los resultados han sido los siguientes:

Estilos de pensamiento. Enfermeras				
Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Legislativo	,515	2	226	,598
Ejecutivo	3,565	2	224	,030
Judicial	,071	2	226	,932
Monárquico	3,146	2	226	,045
Jerárquico	3,415	2	225	,035
Oligárquico	1,398	2	224	,249
Anárquico	1,196	2	224	,304
Global	,029	2	224	,972
Local	,164	2	225	,849
Interno	,226	2	226	,798
Externo	,004	2	225	,996
Liberal	,029	2	224	,971
Conservador	,979	2	226	,377

Tabla 9. Pruebas de homogeneidad de varianzas en estilos de pensamiento

Se da homogeneidad de varianza en todos los estilos cognitivos excepto en el Ejecutivo, Monárquico y Jerárquico. En los demás estilos, no se encontró ninguna relación significativa con la creatividad en el grupo de las enfermeras.

Prueba T. Enfermeras					
Estadísticos de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación típica.	Error típ. de la media
Legislativo	Mujer	111	4,981	,8476	,0805
	Varón	40	5,058	,8761	,1385
Ejecutivo	Mujer	109	4,821	1,0288	,0985
	Varón	40	4,805	1,0653	,1684
Judicial	Mujer	111	4,566	1,0002	,0949
	Varón	40	4,480	1,0011	,1583
Monárquico	Mujer	111	3,024	1,0391	,0986
	Varón	40	3,178	,9366	,1481
Jerárquico	Mujer	110	5,23	,959	,091
	Varón	40	5,22	,865	,137
Oligárquico	Mujer	110	3,231	1,0397	,0991
	Varón	39	3,182	1,0010	,1603
Anárquico	Mujer	110	3,514	,9628	,0918
	Varón	39	3,400	,9798	,1569
Global	Mujer	110	3,768	,9814	,0936
	Varón	39	4,038	1,1357	,1819
Local	Mujer	111	3,967	1,0007	,0950
	Varón	39	3,600	,8938	,1431
Interno	Mujer	111	3,40	1,211	,115
	Varón	40	3,80	1,187	,188
Externo	Mujer	110	5,210	,9532	,0909
	Varón	40	5,393	,9079	,1436
Liberal	Mujer	109	5,00	,952	,091
	Varón	40	5,16	1,053	,167
Conservador	Mujer	111	3,564	1,1251	,1068
	Varón	40	3,445	1,1305	,1787

Tabla 10. Prueba T para estilos de pensamiento y sexo

Como puede observarse en la *Tabla 10*, **no** se dan **diferencias** en los estilos de pensamiento en función del sexo por lo que podemos decir que no se relacionan.

HIPÓTESIS.6:

Habrá diferencias en estilos de pensamiento entre los estudiantes de tercer curso y los de primer curso y entre estos y las enfermeras profesionales. El perfil de pensamiento predominante entre las enfermeras es de tipo ejecutivo.

En la muestra de estudiantes (n 78) se analizó si existen diferencias en los estilos de pensamiento en función del curso al que pertenecían (1º o 3º), lo que nos indicaría que los estilos de aprendizaje que se fomentan en los estudios de la Diplomatura en Enfermería inciden en los alumnos, provocando una adaptación de sus estilos cognitivos a la estructura del entorno académico.

Los resultados de la prueba T de Student para 2 muestras independientes arrojan **diferencias significativas** entre los alumnos de 1º y los de 3º en los siguientes estilos:

- En el estilo de pensamiento **Ejecutivo**:
(T (76)= -2,036; p = 0,045)
Estos datos indican que las puntuaciones de los alumnos de 1º fueron **menores** que los de 3º.
- En el estilo de pensamiento **Jerárquico**:
(T (76)= -2,721; p = 0,008)
Los alumnos de 1º también **puntuán menos** que los de 3º.
- En el estilo de pensamiento **Oligárquico**:
(T (76)= 3,615; p = 0,001)
En este caso, los alumnos de 1º, **obtienen puntuaciones mayores** que los de 3º.

- En el estilo de pensamiento **Interno**:
(T (76)= -2,362; p = 0,021)
Los alumnos de 3º puntúan más que los de 1º.

Se analizó la existencia de diferencias en los estilos cognitivos entre los estudiantes y las enfermeras. Los resultados fueron los siguientes. Mediante la prueba T de Student se encontró una **diferencia significativa** entre la media de las enfermeras y la de estudiantes en estilo Anárquico:

$$(T (225) = -2,936; p = 0,004).$$

La media del grupo Enfermeras en este estilo fue menor que la de los estudiantes.

También se encuentran **diferencias significativas** en el estilo **Monárquico** a través de una prueba de Mann-Whitney, debido a que se cumple el supuesto de normalidad de las poblaciones:

(Z= -3,012; p = 0,003), según la cual los **estudiantes** puntúan más alto que las enfermeras en estilo Monárquico.

HIPÓTESIS 7:

Las enfermeras que muestran un mayor grado de creatividad relacionarán con mayores niveles de satisfacción laboral.

El cruce de las medias entre creatividad y cada uno de los ítems que componen el cuestionario de satisfacción general **no arroja resultados significativos**. Sólo en el caso del ítem 11 *“estoy satisfecho de mis relaciones con mis jefes”* en las pruebas no paramétrica de Mann-Whitney.

En relación a la satisfacción laboral, el cuestionario fue sometido a un análisis factorial tras el que se establecen 6 componentes que nos permiten conocer los diferentes aspectos que mide el instrumento.

1. Satisfacción Intrínseca con el trabajo.

Reúne cuatro ítems 1, 2, 3, y 18 referentes a las satisfacciones que da el trabajo por sí mismo, las oportunidades que ofrece el trabajo de hacer aquello que gusta o en lo que se destaca y la capacidad para decidir por uno mismo aspectos del trabajo. En todos ellos el nivel de satisfacción es alto destacando especialmente el ítem 1: “me gusta mi trabajo”, que en el entorno de Atención Primaria se corresponde con el 100% de la muestra frente al 88,2% de especializada. No se dan diferencias en cuanto a edad, sexo, horario, situación laboral y estudios realizados.

A casi la totalidad de los encuestados, un 96,7%, le gusta su trabajo, aspecto considerado como relevante en la capacidad creativa. Están satisfechos con su trabajo (89,4%) y con las posibilidades de hacer las cosas en las que destacan. El ítem 18 que mide la satisfacción con la capacidad de decisión sobre aspectos del trabajo es el menos calificado positivamente. En resumen es posible afirmar que la satisfacción intrínseca es alta y que no existen diferencias significativas en función del género, aspecto que ya ha sido puesto de manifiesto por numerosas investigaciones.

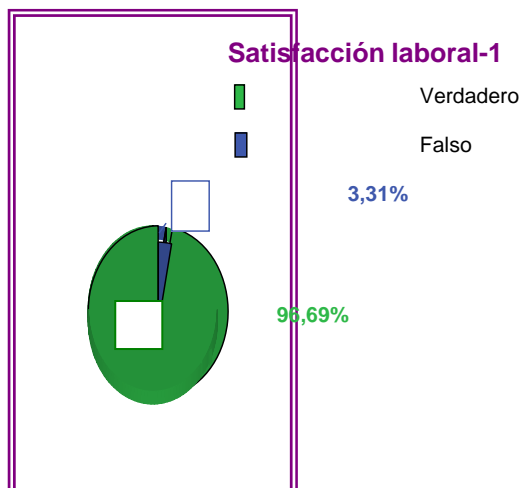


Gráfico 15. Componente 1 de la satisfacción intrínseca.

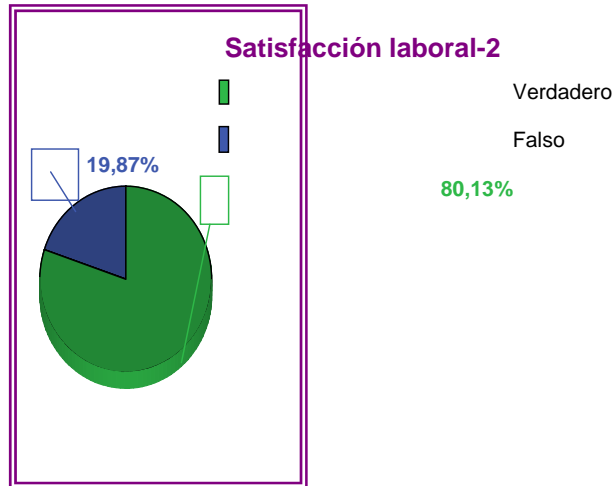


Gráfico 16. Componente 2 de la satisfacción intrínseca.

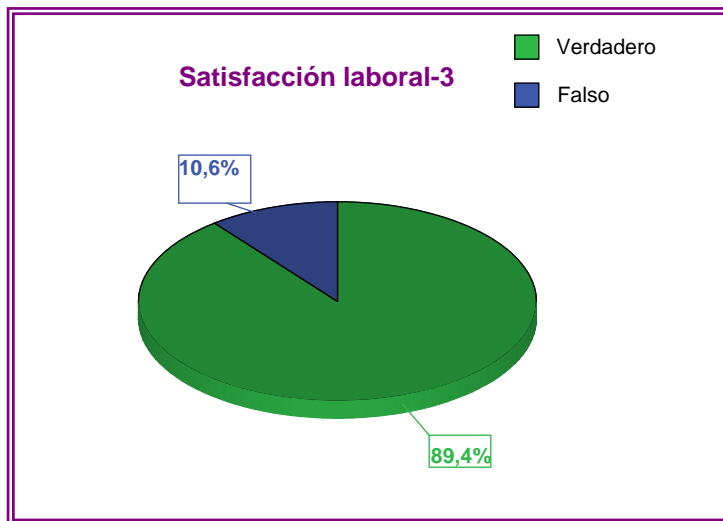


Gráfico 17. Componente 3 de la satisfacción intrínseca.

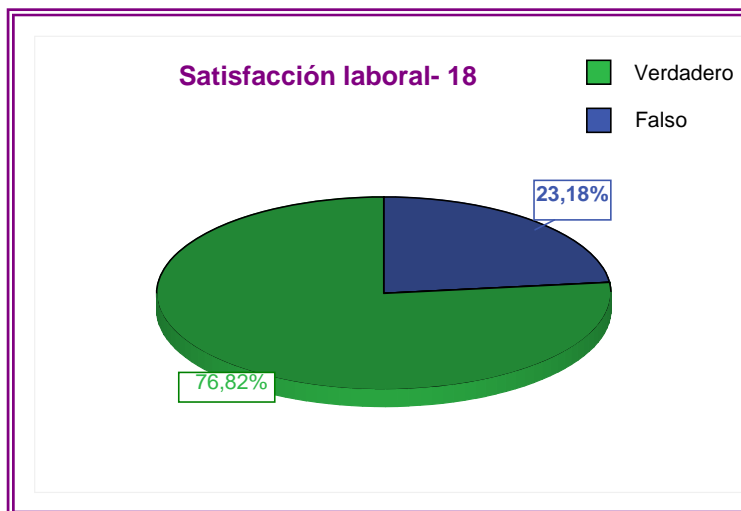


Gráfico 18. Componente 4 de la satisfacción intrínseca.

2. Satisfacción con la supervisión y participación en la organización.

Incluye las relaciones con los jefes y con los compañeros. La satisfacción con la supervisión es alta entre el personal fijo, así como la relaciones con los jefes que disminuye entre el personal eventual y entre los supervisores (69,2%) mientras que el 90,3% de los empleados lo considera satisfactorio. Igualmente se sienten satisfechas con la frecuencia de la supervisión, la justicia de trato recibido por la empresa y el apoyo recibido por los superiores.

3. Satisfacción con la Remuneración y las Prestaciones.

En el componente dos saturan los ítems que hacen referencia al cumplimiento de los convenios laborales, a los incentivos económicos, las negociaciones laborales y al salario, a la promoción y a la formación. Se sienten más de acuerdo con el salario el personal fijo (70,4%) que el personal eventual (54,2%). Un 62,5% de los supervisores se sienten satisfechos con la remuneración mientras que en el caso de los empleados lo hacen en un 51,6%. Con el ítem 23 "estoy satisfecho de los incentivos y premios que me dan" un 80,7% está en desacuerdo no dándose diferencias significativas en relación con otras variables estudiadas.

En la atención especializada se consideran la **promoción** y la **formación** como fuentes de insatisfacción, (67,7% en desacuerdo), dándose diferencias con respecto a atención primaria (45,8%). Están más satisfechas las empleadas (77,4%) que las que desempeñan puestos de gestión (47,5%) y las eventuales que las fijas. Las oportunidades de **promoción** y ascenso son vistas como negativas por un 55,6 % de la muestra, siendo ligeramente mayor en los trabajadores hospitalarios.

4. Satisfacción con el Ambiente Físico de trabajo.

Agrupar los componentes que, junto a las remuneraciones y premios provocan niveles más altos de **insatisfacción laboral**, especialmente los ítems

7 y 8 relativos al entorno físico y al espacio en el lugar de trabajo, la temperatura, la ventilación y la iluminación.

5. Satisfacción con la Cantidad de Producción en el trabajo.

Sus dos ítems, se refieren al ritmo y cantidad en que el trabajo se desarrolla y la satisfacción que produce en el sujeto. El ritmo de trabajo muestra niveles altos de satisfacción sin que se den diferencias en función del lugar de trabajo, el nivel de estudios, situación laboral, horarios, turnos o categoría profesional, aunque los varones (80%) están más satisfechos con el ritmo de trabajo que las mujeres (61,3%) así como con la cantidad de trabajo.

6. Satisfacción con la Calidad de Producción en el trabajo.

Agrupamos los ítems relativos a los medios materiales de los que el trabajador dispone y la calidad final del mismo. Referente a los medios materiales con los que se cuenta en el trabajo, son los varones los que se muestran más de acuerdo (80%) que sus compañeras (67,6%) y los empleados (83,9%) más satisfechos que los supervisores (67,5%). El nivel de calidad es considerado más positivamente por los varones, por los empleados, por los que tienen estudios superiores y por los que trabajan en turnos rotatorios.

HIPÓTESIS 8:

La creatividad relaciona con la actividad artística

Intentamos dar respuesta a la pregunta la que muchos autores, como Landau (1987), han considerado relevante: ¿existe relación entre la el ejercicio de alguna actividad artística y la creatividad? Según los datos, de las siete líneas artísticas que se incluían como variables en el cuestionario (literatura, música, pintura, fotografía, danza, escultura y cine) el total de la muestra ejerce una media de 1,18 líneas creativas.

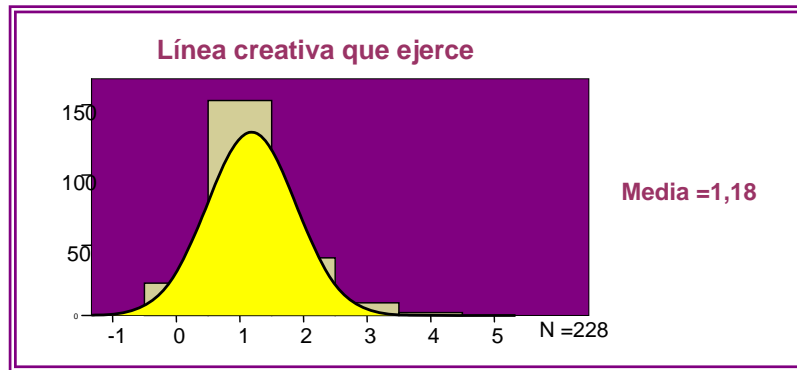


Gráfico 19. Líneas creativas que ejerce el total de la muestra.

Para su análisis establecimos dos categorías de creatividad, tanto en la muestra de enfermeras como en el grupo de estudiantes. En ambos casos, la categoría “muy creativo” se ha añadido a la categoría “medio creativo”, dando lugar a una variable dicotómica. Dado que las líneas creativas son también variables dicotómicas, se ha utilizado para el análisis, la tabla de contingencia 2x2.

En la muestra de Enfermeras se obtuvieron los siguientes resultados. Se encontró una **relación significativa** de creatividad con:

1. La Literatura: ($X^2 (1) = 14,501$; $p = 0,000$), en el sentido de que la categoría de los creativos se inclinaban en mayor proporción que los no creativos por una preferencia hacia la Literatura para la que consideraban tenían talento.
2. La Escultura: ($X^2 (1) = 5,182$; $p = 0,023$), en el mismo sentido que el anterior.

En cuanto a las líneas creativas en las que los sujetos de la muestra ejercen la creatividad, se encontraron las tres relaciones **estadísticamente significativas** con la creatividad:

1. Con el ejercicio de la Literatura: ($X^2 (1) = 6,500$; $p = 0,011$), en el sentido de que los creativos ejercen la Literatura en mayor proporción que los no creativos.

2. Con el ejercicio de la Danza: ($X^2 (1) = 4,980$; $p = 0,026$), en el mismo sentido que hemos comentado con la Literatura
3. Asimismo se halló una relación significativa marginalmente entre creatividad y Cine: ($X^2 (1) = 3,342$; $p = 0,068$)

Con respecto al grupo de **Estudiantes**, la creatividad se asoció de forma estadísticamente significativa con las preferencias por:

1. La Literatura: ($X^2 (1) = 6,075$; $p = 0,014$)
2. La Fotografía: ($X^2 (1) = 5,761$; $p = 0,016$), en el sentido esperado de que el grupo más creativo tiene una proporción mayor de sujetos interesados en estas líneas artísticas, que el grupo menos creativo.

En cuanto al **ejercicio** de las líneas creativas sólo se encontró una relación significativa:

1. La Fotografía: ($X^2 (1) = 4,294$; $p = 0,038$)

Estos resultados nos hablan de las preferencias de la población de enfermeras y estudiantes de Enfermería a la hora de expresar y desarrollar su creatividad.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Uno de los objetivos del presente estudio consiste en conocer los niveles de creatividad que las enfermeras desarrollan en su trabajo por lo que una de las variables más interesantes que debíamos contemplar era el **contexto**, descrito por numerosos autores como uno de los componentes de la creatividad entre los que se encuentra, Csikszentmihalyi, Amabile, Gardner y Sternberg. Este último la considera dentro de su teoría de la creatividad como uno de los seis factores que debe estar presente para que se produzca el pensamiento creativo. La investigación ha mostrado que las personas son menos creativas cuando se restringe o se controla la forma en que una persona realiza una tarea. Se reduce la creatividad como consecuencia de la reducción de su autonomía (Amabile et al., 1996).

Por tanto, resultaba especialmente interesante conocer qué entornos enfermeros hacen posible la libre expresión creativa. Los resultados obtenidos son coherentes con la hipótesis de que los profesionales que trabajan en la atención primaria y la especializada, obtendrían niveles de creatividad inferiores a los del grupo formado por docentes y gestores que pueden desempeñar con más autonomía y libertad su actividad profesional. Los numerosos estudios realizados sobre las instituciones hospitalarias suelen concluir que, desde el punto de vista enfermero, son entornos cerrados en los que los problemas y sus respuestas están estructurados según pautas de actuación establecidas por el personal médico, en los que la innovación y la creación no son fomentados, sino que por el contrario son espacios donde resultan escasas las posibilidades de expresión creativa enfermera.

Sólo cuando las enfermeras planifican cuidados desde una perspectiva independiente, la creación puede estar presente. Los “hospitales con magnetismo” que se iniciaron en Estados Unidos a finales de los años 70 y que se están desarrollando por todo el mundo, reúnen las características consideradas por las enfermeras como entornos atractivos. Son hospitales que demuestran mediante investigaciones que sus enfermeras poseen más

satisfacción personal y profesional, que garantizan el rol autónomo, la calidad del cuidado del paciente y la toma de decisiones enfermera. Es por tanto deseable fomentar este tipo de instituciones en nuestra Región.

Aunque no se dan diferencias significativas en creatividad, en relación con el género, observamos que el porcentaje de los varones del grupo “muy creativo” es mayor que el de mujeres del mismo nivel creativo. Esta diferencia puede explicarse por la tradicional asignación de un rol femenino a las enfermeras, formadas para pensar de forma más ejecutiva que los enfermeros varones.

Como hemos visto a la luz de los datos, no existen diferencias en creatividad entre estudiantes y enfermeras, situándose ambos en un nivel denominado “medio”, lo que sugiere, según los criterios interpretativos del CREA, que hablamos de un colectivo que no destaca por su capacidad para innovar o buscar soluciones alternativas a los problemas, aunque puede hacerlo cuando la ocasión es favorable. Su actitud ante la vida le permite cuestionar parcialmente las situaciones dadas y, lo más importante para nosotros, puede **tomar contacto con su potencial creativo y desarrollarlo**. Según Corbalán y col (2003) los posibles motivos de que su desarrollo personal no sea más destacado pueden ser, entre otros: una funcionalidad cognitiva centrada en estrategias convergentes y pautas educativas inhibitorias de conductas discrepantes, lo que nos sugiere que con adecuadas estrategias de desarrollo de la creatividad pueden ser estimulados para aumentar su capacidad creativa.

Los datos sobre la edad de los sujetos y su relación con la creatividad, resultan muy interesantes puesto que confirman que la edad media es superior en los “muy creativo”. Según la regla de los 10 años, enunciada por Hayes (1981) verificada más tarde por Gardner (1995) en su estudio sobre mentes creativas, se requieren 10 años de conocimiento profundo de un campo para dominar una disciplina, sus reglas y sus procedimientos, antes de realizar la creación de un nuevo espacio conceptual, un modelo o una revolución (Romo, 2007).

Resulta interesante destacar que los estudiantes de las categorías “poco creativo” y “medio creativo” tienen el mismo estilo de pensamiento: el **ejecutivo**. Este estilo se opone a la creatividad que se da en mayor medida en otros estilos cognitivos más innovadores como el **Legislativo**. El estilo **Ejecutivo** se caracteriza por la preferencia por obedecer órdenes, la adhesión a reglas formales, la resolución de los problemas ya dados y el seguimiento de instrucciones ya definidas, por tanto la creatividad y el pensamiento ejecutivo están negativamente relacionados, de forma que cuanto más alta es la puntuación en este estilo, mayor es la identificación del sujeto con él, es decir, menos creativo será.

Los estudiantes de primer curso poseen un estilo de pensamiento **menos ejecutivo**, que los de tercer curso, mientras que son más oligárquicos que los de 3º. Estos resultados pueden indicarnos que los alumnos de 3º podrían estar más adaptados a la metodología educativa que premia el aprendizaje basado en la memorización y la repetición, excesivamente orientado a la solución de problemas desde el pensamiento convergente de tal forma que a medida que el estudiante está más en contacto con el entorno educativo, tanto teórico como práctico (instituciones sanitarias), como ocurre con los alumnos de 3º curso, se van desarrollando en ellos preferencias por las tareas estructuradas, guiadas por normas y procedimientos.

Una diferencia importante en la formación de los estudiantes puede explicar este hecho. Los estudiantes de 1º curso no han realizado prácticas fuera del aula, mientras que los estudiantes de 3º han asistido a prácticas clínicas en el hospital y en otros contextos de la atención sanitaria, durante dos cursos académicos, lo que les ha socializado con el aprendizaje de los patrones y estereotipos según los cuales, se valora más la obediencia y la sumisión, se premia la solución de problemas dados según la forma establecida y se censura la creatividad.

Por otra parte, las presiones del entorno (grupo, familia, sistema educativo), pueden hacer que los estudiantes adopten este estilo. No

olvidemos que los estilos están socializados por el entorno de manera que adoptamos aquellos que son recompensados por el mismo. El ejecutivo es un estilo apreciado en la enseñanza y en el mundo laboral porque suelen hacer lo que se les dice y se evalúan en función de lo bien que hacen lo que se les dice. Pero los estilos pueden aprenderse y, según Sternberg (1999), pueden variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida de la persona.

Como hemos visto, los estudiantes alcanzan mayores niveles de estilo **Monárquico** que las enfermeras es decir, intentan resolver los problemas deprisa, son decididos y con tendencia a creer que el fin justifica los medios, aunque pueden ser bastante creativos.

Con respecto a las **enfermeras** el perfil de estilos de pensamiento es ejecutivo, anárquico y liberal. Se ha encontrado una relación significativa en el grupo de las enfermeras entre el estilo **Anárquico** y la creatividad. Sin embargo, los estudiantes son más Anárquicos que las enfermeras, es decir, tienden a abordar los problemas desde la improvisación. Para Sternberg (1999) el estilo Anárquico hace referencia a una forma de pensar y de abordar los problemas que se caracteriza la falta de prioridades y considerando, a priori, todas las alternativas como igualmente válidas. Una alta puntuación en estilo Anárquico supone que hay tendencia a abordar los problemas de forma aleatoria, pero pueden realizar aportaciones importantes entre las que se encuentra "desafiar el sistema", si consiguen desarrollar una autoorganización y autodisciplina suficientes para que no se pierda su potencial creativo. Poseen un potencial para la creatividad que no se da en otras personas con otro tipo de pensamiento y tienen mucho que ofrecer.

Consideramos que hay una característica que está cambiando en la actualidad, pero que ha sido una constante en el trabajo desarrollado por las enfermeras hospitalarias, basado en la realización de tareas aisladas e improvisadas según las demandas, sin una planificación y jerarquización de los problemas a abordar. Creemos que estos hábitos de trabajo, han impregnado

profundamente el pensamiento enfermero de forma que cualquier cambio en este sentido es sistemáticamente rechazado. Por esta razón nos parece muy interesante estudiar en un futuro los entornos en los que se ha cambiado el trabajo tradicional por una metodología científica, ordenada y estructurada en una serie de fases que incluye un plan de cuidados cuyo primer paso es establecer prioridades. Es la revolución pendiente de la Enfermería que, desde hace años se esta produciendo a nivel mundial en nuestra disciplina.

Por último, congruentemente con los resultados de los análisis anteriores, observamos una **relación significativa** entre estilo de pensamiento **Liberal** y creatividad. Creatividad es innovación y las personas con altas puntuaciones en estilo Liberal deberían pertenecer al grupo de los muy creativos ya que les gusta ir más allá de los procedimientos y las reglas existentes, buscan maximizar los cambios y prefieren cierto grado de incertidumbre tanto en la vida como en el trabajo.

Un aspecto a tener en cuenta desde el punto de vista profesional, es que las enfermeras trabajan en equipos formados por personas que pueden tener diferentes **estilos de pensamiento** que pueden combinarse y estimularse entre sí, aportando cada uno de ellos las ventajas de su forma de entender el mundo y sus problemas.

Con respecto a la satisfacción laboral, el análisis de los datos muestra que las variables 1 ("me gusta mi trabajo") y 3 ("estoy satisfecho con mi trabajo porque me permite hacer cosas que me gustan") el acuerdo es mayoritario. Para algunos autores, la mejor forma de maximizar el potencial creativo es dejar que las personas hagan lo que les guste mucho (Amabile, 1996; Runco y Chand, 1995; Torrance, 1995). La libertad de elegir en qué trabajar permite a los individuos investigar cuestiones para las que están intrínsecamente motivados a seguir.

Parece existir un consenso entre diversos autores (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1988), sobre la premisa de que el amor por el trabajo es, sin duda, un buen potenciador de la creatividad. Teóricos de la creatividad han

sugerido que ciertos tipos de motivación extrínseca podrían coexistir con motivos intrínsecos en la persona creativa (Rubenson y Runco, 1992; Sternberg, 1988). Otros estudios (Ochse, 1990, cit. Sternberg, 1997) manifiestan que las personas creativas están motivadas tanto por aspectos intrínsecos como por aspectos extrínsecos.

Las mayores fuentes de satisfacción en Enfermería son las relaciones entre compañeros, lo que resulta de especial interés por ser un elemento fundamental para el desarrollo de la creatividad individual. Sin embargo, sienten menos satisfacción con las remuneraciones, las posibilidades de promoción, la formación y el entorno físico. Amabile (1988, 1990) y Csikszentmihalyi (1998) enfatizan el papel de un entorno físico agradable para la producción creativa.

Locke (1976), señala que el reconocimiento por el trabajo realizado y las promociones son una manera de gratificación que guarda relación con las aspiraciones personales y los valores, como también la percepción de equidad y justicia, y por lo tanto tienen gran influencia en la satisfacción laboral. Para este autor, la remuneración económica guarda relación con el valor asignado al trabajo. Un salario bajo significa el escaso valor que la institución y la sociedad otorga a su trabajo. El estudio de la historia de la profesión nos enseña que los cuidados se han infravalorado en el pasado por haber estado asociados a la caridad cristiana y la vocación. Durante siglos, los cuidados se han entendido como gestos de amor al prójimo que no requerían una remuneración económica, ya que la recompensa moral que recibían las cuidadoras era suficiente.

La insatisfacción provocada por la valoración respecto a las remuneraciones y la política de promoción concuerda con otros estudios como los de Westaway (1996); Courtney (2001) y Finn (2001), quienes concluyeron que las promociones es uno de los aspectos del trabajo que más insatisfacción produce entre las enfermeras. Estos resultados son congruentes con los hallazgos de numerosas investigaciones que ponen de manifiesto que los factores extrínsecos como la formación, la remuneración y la promoción son

generadores de insatisfacción, mientras que los factores **intrínsecos** como el trabajo en si, los compañeros y las relaciones personales son fuentes de mayor satisfacción.

Con respecto a los resultados obtenidos de las preferencias artísticas de las enfermeras y los estudiantes, podemos observar que las enfermeras más creativas ejercen la literatura, la danza y el cine y son más creativos los estudiantes que practican la fotografía. Este punto había sido destacado por diversos autores como Landau (1987) quien considera que una educación artística, facilita y predispone a la creatividad. El aprendizaje creativo, se inicia con el desarrollo del gusto estético y el desarrollo de habilidades artísticas.

7. CONCLUSIONES

A partir de la interpretación de los resultados, podemos llegar a las siguientes conclusiones que intentan dar respuesta a las cuestiones recogidas en los objetivos:

1. ¿Son creativas las enfermeras?

La creatividad en Enfermería (profesionales y estudiantes) alcanza niveles calificados como "creatividad media". Por tanto, podemos afirmar que la creatividad es una capacidad que todas las enfermeras poseen en mayor o menor medida, siendo el resultado de múltiples factores personales, sociales, ambientales y culturales, que determinan su expresión y que deben ser estudiados desde la disciplina enfermera. Las creativas son personas que hacen lo que les gusta y las enfermeras hacen lo que les gusta. Es este interés intrínseco el que sentará las bases del logro creativo enfermero.

2. ¿Qué estilos de pensamiento predominan en Enfermería?

Concluimos que el perfil de estilos de pensamiento enfermero, más que un estilo concreto, es ejecutivo, anárquico y liberal, entendiendo los estilos no como aptitudes, sino como las preferencias en el empleo de aptitudes, que pueden variar en función de la tarea, las situaciones y la etapa de la vida.

Los Estudiantes difieren en los estilos de pensamiento: los de primer curso son menos ejecutivos, jerárquicos e internos que los de tercer curso, mientras que son más oligárquicos. Con respecto al grupo de enfermeras, son más anárquicos y monárquicos que los profesionales.

3. ¿Con qué estilos de pensamiento se relaciona la creatividad?

Los enfermeros y estudiantes menos creativos, relacionan con un estilo ejecutivo. Las enfermeras más creativas se identifican con un pensamiento anárquico y liberal.

4. ¿Son más creativas las enfermeras que sienten mayor satisfacción laboral?

No es posible llegar a una conclusión definitiva a partir de los resultados de esta investigación, pero si podemos afirmar que existe satisfacción intrínseca con el trabajo, lo que puede generar la motivación suficiente para que se exprese la creatividad enfermera.

5. ¿Está relacionada la creatividad enfermera con la edad?

La edad y la creatividad correlacionan de forma que se da mayor creatividad en las enfermeras cuya edad media es mayor.

6. ¿La creatividad en Enfermería relaciona con el sexo?

Podemos concluir que no se evidencia relación entre la creatividad y el sexo.

7. ¿Qué contextos son más favorecedores de los cuidados creativos?

Una de las mayores dificultades para la producción creativa es un contexto que limita, en diferentes grados, la autonomía, el rol independiente y la toma de decisiones. Los entornos que permiten el libre desempeño de las funciones enfermeras, como son la docencia y la gestión, son más potenciadores de la creatividad que aquellos en los que son otros profesionales los que toman las decisiones sobre lo que las enfermeras hacen, como es la atención primaria y la atención especializada.

7. ¿La creatividad está relacionada con la práctica de actividades artísticas?

Las enfermeras más creativas consideran que tiene talento o ejercen la literatura, la danza y el cine, mientras que los estudiantes más creativos practican la fotografía como fuente de expresión creativa.

8 ¿Se puede aumentar la creatividad en Enfermería?

Creemos que si, que existe un potencial creativo enfermero que debe ser desarrollado. Aunque todavía sigue siendo una cuestión abierta si se puede o no infundir una motivación interna donde no hay ninguna, las pruebas apoyan la asunción de que donde haya alguna motivación interna, ésta se puede reforzar y potenciar, lo que nos sugiere nuevamente la necesidad de que el amor al trabajo que sienten las enfermeras, se potencie desde una formación que fomente el pensamiento creativo, para lo cual sería necesario desarrollar programas específicos que enseñen a pensar la forma de crear nuevas soluciones a los viejos problemas enfermeros.

9. ¿Son necesarias otras investigaciones?

Creemos que si. Es necesario realizar más estudios que permitan, no sólo evaluar la creatividad, sino también identificar estrategias de mejora de en el colectivo enfermero. Son necesarios estudios que analicen los contextos, los métodos y los factores que bloquean la expresión creativa en el cuidado profesional. Estudios que evidencien que crear es el paso necesario para el crecimiento de los cuidados, que persuadan a las enfermeras de que si cada una de ellas expresara todo su potencial creativo, aumentaría la creatividad de toda la Enfermería.

8. PROPUESTA DE FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados del presente estudio, aunque no son concluyentes, abren un espacio para nuevas investigaciones sobre la creatividad en Enfermería, sobre las personas, los procesos, los productos y los contextos en los que se desarrolla la actividad de cuidar. Se cumple así uno de los objetivos planteados que, más que dar respuestas concretas, ha pretendido servir de punto de partida para futuros trabajos que nos permitan conocer el complejo mundo del cuidado creativo.

Consideramos que esta investigación viene a cubrir un vacío histórico relativo a la escasa importancia dada a la creatividad en Enfermería y proponemos futuras líneas de trabajo para seguir investigando en este sentido:

1. Evaluar la creatividad en el colectivo enfermero en una muestra más amplia que nos permita conocer qué niveles creativos pueden desarrollar los profesionales a partir del estudio de sus componentes: los estilos de pensamiento, la personalidad, la inteligencia, la motivación, los contextos y los conocimientos del campo.
2. Con respecto a la educación pregrado, desarrollar propuestas curriculares que contemplen la creatividad como una *competencia transversal* que debe ser fomentada y estimulada a lo largo de todo el periodo de formación tanto en el aula como en los entornos donde los estudiantes realizan las prácticas.
3. Analizar los cambios que puede suponer en Enfermería contemplar la creatividad en la formación postgrado, dado que hablamos de un colectivo que se enfrenta a un futuro donde el cambio y las nuevas ideas serán fundamentales para sobrevivir como ciencia.
4. Investigar la influencia de los diferentes modelos de intervención y programas para estimular la creatividad, en grupos de enfermeros de diferentes ámbitos laborales.

BIBLIOGRAFÍA

- Algag, R. J. y Brief, A. P. (1978). "Examination of alternative models of job satisfaction". *Human Relations*. 31, 91-98.
- ALFONSO, V. (2000). *Evaluación de la creatividad*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- ALLEN, M. S. (1967). *Creatividad morfológica*. México: Herrero Hermanos.
- ALONSO MONREAL (1997). *Psicología diferencial. Guía de estudio*. Murcia: Diego Marín Editor.
- ALONSO MONREAL (1999). "La visión de H.J. Eysenk sobre la creatividad", en A. Pueyo y C. Marañón (coords.) (1999). *Hans Jürgen Eysenk (1916-1977) Psicólogo científico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ALONSO MONREAL (2000). *¿Qué es la Creatividad?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- ALONSO MONREAL, C. (1982). *Autonomía afectiva y creatividad*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- AMABILE, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- AMABILE, T. (1985). "Motivation and creativity: Effects of motivational orientation creative writers". *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399.
- AMABILE, T. (1988). "A model of creativity and innovation in organizations". *Research in Organizational Behavior*, 10.
- AMABILE, T. (1990). "Within you, without you. The social psychology of creativity and beyond". En T.M.A. Runco y R. Albert (eds.) *Theories of creative*. California: Sage Focus.
- AMABILE, T. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.
- ANDERSON, H.H. (ed) (1959). *Creativity and its cultivation*, New York: Harper.
- ARIETI, S. (1993). *La Creatividad. La síntesis mágica*. México: FCE.
- AZNAR, G. (1974). *La Creatividad en la empresa: organización práctica y técnicas de animación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- BAER, J. (1993). *Creativity and divergent thinking*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum.
- BAER, J. (1994). Performance assessments of creativity: Do they have long-term stability? *Roepers Review*, 17, 7-11.
- BAETH y BETHENCOURT (1992). *Implicaciones de la creatividad en la calidad*. La Habana: CIPS.

- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- BARRON, F. (1959). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BARRON, F. (1961). "Creative vision and expression in writing and painting". En McKinnon, D.W. (ed.). *The creative person*. Berkeley: Institute of Personality Assessment Research. University of California.
- BARRON, F. (1963). *Creativity and psychological health*. New York: Van Nostrand.
- BARRON, F. (1968). *Creativity and personal freedom*. New York: Van Nostrand.
- BARRON, F. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid: Marova.
- BARRON, F. (1988). "Putting creativity to work". En Sternberg, R. (ed.) *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- BARRON, F. (1995). *No rootless flower: An ecology of creativity*. Cresskill, J: Hampton.
- BARRON, F. y HARRINGTON, D.M. (1981). "Creativity, intelligence and personality". *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- BEAUDEOT, A. (1980). *La creatividad*. Madrid: Narcea.
- BECKER, M. (1995). "Nineteenth century foundations of creativity research". *Creativity Research Journal*, 8, 219-229.
- BELTRÁN, J. y PÉREZ, L. (1996). "Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo". En Beltrán, J. y Genovard, C. (Eds.) *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- BENNER, P. (1987). *Práctica progresiva en Enfermería. Manual de comportamiento profesional*, Barcelona: Grijalbo.
- BENNER, P. WRUBEL, J. (1989). *The Primacy of caring: Stress and coping in Health and illness*, Don Mills, Ont., Addison-Wesley.
- BERGSON, H. (1934). *El pensamiento y lo moviente*. Argentina: Tucumán.
- BETHANCOURT, J. (1996). *Psicología y creatividad. Apuntes y reflexiones*. Guadalajara /México): Universidad de Guadalajara.
- BETHANCOURT, J. (2006). "El entorno creativo. Condiciones necesarias e indispensables para propiciar una atmósfera creativa". En S. De la Torre y V. Violant (cod y dir) *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga: Aljibe.
- BETHANCOURT, J. y VALADEZ, M.D. (2001). *Atmósferas creativas*. México DF: Trillas.
- BLATT, S.J. & STEIN, M.I. (1957). "Some personality, value and cognitive characteristics of the creative". *American Psychologist*, 12, 406.

- BLOOM (1963). "Report on creativity research by the examiner's inventors and non-inventors". En Taylor C.W. y Barron, F. (eds.) *Scientific creativity: its recognition and development*. New York: Wiley.
- BODEN, M.A. (1994). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona: Gedisa.
- BODEN, M.A. (1999). "Computer models of creativity". En R. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- BOHN, D. y PEAT, F.D. (2003). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida*. Barcelona: Kairós.
- BOORSTIN, D.J. (1992). *The creators: a history of heroes of the imagination*. New York: Random House.
- BRUNER, J. (1962). "The conditions of creativity". En H. Gruber, G. Terrell & M Wertheimer (eds.) *Contemporary approaches to creative thinking* (pp. 1-30). New York: Atherton Press.
- BRUNER, J.S. (1962). "Conditions of creativity". En A. Beaudot. *Le créativité*. París: Bordas.
- BRUNER, J.S. (1969). *Contemporary approaches to creative thinking*. New York: Atherton Press.
- CABEZAS, J.A. (1993). *La creatividad*. Librería Cervantes: Salamanca.
- CAJIDE, J. (1983). *Medidas de la creatividad*. Santiago: Universidad de Santiago.
- CASTEJÓN, J.L.; PRIETO, M.D. y LÓPEZ MARTÍNEZ, O. (2000). Evaluación y desarrollo de la creatividad. En Castejon, J:L: y Prieto M.D.(eds.). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- CATTELL, R.B. y BUTCHER, H. (1968). *The prediction of achievement and creativity*. Indianápolis, IN: Bobbs-Merrill.
- CHAMBERS, E.G. (1969). "A Multidimensional Theory of Creativity". *Psychological Reports*, 25, 779-799.
- CLAXTON, G. (1995). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- CLINE, V. B., RICHARDS, J.M. y ABE, C. (1962). "The validity of battery of creativity tests in a high school sample". *Educational and Psychological Measurement*, 22, 781-784.
- COLLIÈRE, M. F. (1993). *Promover la vida. De la práctica de las mujeres cuidadoras a los cuidados de Enfermería*, Madrid: Interamericana.
- COLLIÈRE, M. F. (1996). *Soigner... le premiere art de la vie*, Paris: InterÉditions.
- COLLINS, M.A. Y AMABILE, T.M. (1999). "Motivation and creativity". En Sternberg R. (ed.) *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.

- COOPER, E. (1991). "A critique of six measures for assessing creativity". *Journal of Creative Behavior*, 25, 194-204.
- COOPER, R y SAWAF, A. (1998). *Inteligencia Emocional aplicada al liderazgo y a las Organizaciones* (2ª ed.), Bogotá: Norma.
- COOPER, R. y SAWAF, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. New York: Grosset Putnam.
- CORBALÁN, F.J. (1990). *Creatividad y procesos cognitivos*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Murcia.
- CORBALÁN, F.J. (1992). "Creatividad como estilo cognitivo". *Investigaciones Psicológicas*, 11, 99-120.
- CORBALÁN, F.J. (1992). "Creativity as a cognitive style. A Summary Report Of An Empirical Investigation". *Journal of creative Behavior* 26, 3, 163,-164.
- CORBALÁN, F.J. (1994). "Q.G.T. A new procedure for measuring creativity". 23rd. *International Congress of Applied Psychology*.
- CORBALÁN, F.J. (1997). "Diferencias individuales en comportamiento creativo", *Fascículo de Psicología Diferencial, Tema 12*, Murcia, España.
- CORBALÁN, F.J.; MARTÍNEZ, F.; DONOLO, D.S.; ALONSO, C.; TEJERINA, M.; LIMIÑANA, R.M. (2003). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- CORBALÁN, F.J.; MARTÍNEZ, F. (2003). "CREA. Inteligencia creativa. Una alternativa a las medidas tradicionales de la creatividad" *Creatividad y Sociedad*, 4.
- CORBALÁN, F.J.; TEJERINA, M. y MARTÍNEZ, F.; (2001). "¿Es posible una medida más objetiva de la creatividad?". *Actas del I Congreso de Creatividad y Sociedad*, p. 66. Barcelona.
- CORBALÁN, F.J.; LIMIÑANA, R.M.; y MARTÍNEZ, F. (2006). "CREA inteligencia creativa. Aproximaciones a una medida cognitiva de la creatividad", en S. de la Torre y V. Violan (Coord. y Dir.), *Comprender y evaluar la creatividad (Vol. 2)*. Málaga: Aljibe.
- CRAWFORD, R.P. (1964). *Techniques of creative thinking*. New York: Hawthorn.
- CROPLEY, A.J. (1966). "Creativity and intelligence". *British Journal of Educational Psychology*, 36, 259-266.
- CRUTCHFIELD, R.S. (1966). "Conformity and creative thinking". En Gruber, H.E.; Terrell, G. & Wertheimer, M. (eds.) *Contemporary approaches to creative thinking*. New York: Atherton Press.

- CSIKSZENMIHALYI, M. (1988b). "Society, culture, and person: a systems view of creativity". En R.J. Sternberg. (ed.) *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium*. New York: HarperCollins.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). "The domain of creativity". In M. A. Runco y R. Albert (Eds.). *Theories of creativity*. California: Sage Focus.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Fluir (Flow.) Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). "Implications of a systems perspective for the study of creativity". En R.J. Sternberg, *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. y CSIKSZENTMIHALYI, I.S. (eds.) (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. y GETZELS, J.W. (1989). "Creativity and problem finding". En F.H. Farley y R.V. Neperud (eds.). *The foundations of aesthetics*, New York: Praeger.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. y SAUYER, K. (1995). "Shifting the focus from individual to organizational creativity". En C.M. Ford y D.A. Goia (Eds.). *Creative action in organizations*, 167-172.
- CURTIS, J.; DEMOS, G. y TORRANCE, E (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya.
- DABDOUB, A.L. (2004). "Los procesos evolutivos de la creatividad en las organizaciones. Creatividad y sociedad". *Revista de la Asociación para la creatividad*, 5.
- DACEY, J.R. (1989). *Fundamentals of creative thinking*. Lexington, MA: Lexington Books.
- DARWIN, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection*. Londres: Murray.
- DAVIES, G.; STANKO Y ROBERTS (1998). "Emotional Intelligence: in search of an elusive Construct.". En *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 75, 4, 989-1015.

- DAVIS, G. y SCOTT, J. (1992). *Estrategias para la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- DAVIS, G.A. (1989). "Testing of creative potential". *Contemporary Educational Psychology*, 14, 257-274.
- DAVIS, G.A. y SCOTT, J. (1980). *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- DAWKINS, R. (1993). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat.
- DE BONO, E. (1967). *New Think: The use of lateral thinking in the generation of new ideas*. New York: Basic Books.
- DE BONO, E. (1973b) *La práctica de pensar o cómo resolver problemas cotidianos*. Barcelona: Kairós.
- DE BONO, E. (1986a). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- DE BONO, E. (1986b). *Cort Thinking: Creativity*. New York: Pergamon Press.
- DE BONO, E. (1986c). *Cort Thinking: Acción*. New York: Pergamon Press.
- DE BONO, E. (1991). *Seis sombreros para pensar*. Buenos Aires: Vergara-Granica.
- DE BONO, E. (1992a). *Aprender a pensar*. Barcelona: Plaza y Janés.
- DE BONO, E. (1992b). *El pensamiento práctico*. Barcelona: Paidós.
- DE BONO, E. (1994). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.
- DE GUZMÁN, M. (1991). *Para pensar mejor*. Barcelona: Labor.
- DE GUZMÁN, M. (1994). *Para pensar mejor. Desarrollo de la creatividad a través de los procesos matemáticos*. Madrid: Pirámide.
- DE NICOLÁS, J. (1999). *El insight creativo*. Tesis Doctoral. Microficha: Universidad de Murcia.
- DE PRADO, D. (1981). *El torbellino de ideas*. Madrid: Cincel.
- DE PRADO, D. (2006). "Activadores e inhibidores de la creatividad". En S. De la Torre y V. Violant (cord y dir) *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga: Aljibe.
- DOMINO, G. (1977). "Homosexuality and Creativity". *Journal of Homosexuality*, 2.
- DONAUE, P. (1985). *Historia de la Enfermería*. Barcelona: Doyma.
- EYSENK, H.J. (1993). "Creativity and personality: A theoretical perspective". *Psychological Inquiry*, 4, 147-148.
- EYSENK, H.J. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FAWCETT, J. (1989). *Analysis and Evaluation of Conceptual Models of Nursing*, 2ª ed., Philadelphia: F.A. Davis.

- FELDMAN, D.H. (1999). "The development of creativity". En R.J. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- FELDMAN, D.H., CSIKSZENTMIHALYI, M. y GARDNER, H. (1994). *Changing the world: a framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger.
- FERNÁNDEZ FERRIN, C. (2000). "Ciencia enfermera". En *Enfermería Fundamental*, Barcelona: Masson.
- FERNÁNDEZ, J., (1968). "Creatividad e Inteligencia". *Perspectivas Pedagógicas*, 21-22.
- FERREIRO, R. (2006). "Evaluar la creatividad del grupo", en S. de la Torre y V. Violan (Coord. y Dir.), *Comprender y evaluar la creatividad (Vol.2)*. Málaga: Aljibe.
- FINKE, R.A. (1990). *Creative Imagery: Discoveries and inventions in visualization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FINKE, R.A. (1995). "Creative realism". En S. Smith,; T. Ward, y R.A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach*. Cambridge, MA: MIT Press.
- FINKE, R.A., WARD, T.B., Y SMITH, S.M. (1992). *Creative Cognition: Theory, research and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- FRESNEDA, T. (1991a). "Modelo de creatividad total de Williams". En Marín, R. y De La Torre, S. *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- FRESNEDA, T. (1991b). "Crear durmiendo (sleep-writting)". En Marín, R. y De la Torre, S. *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- FREUD, S. (1967). *Obras completas, Vol. 1*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GALTON, F. (1867). *Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences*. Londres: McMillan.
- GALTON, F. (1874). *English men of science: Their nature and nurture*. Londres: McMillan.
- GARCÍA, M. (Coord.), (1999). *Psicología del trabajo y de las organizaciones. Fundamentos sociales del comportamiento en las organizaciones*. Murcia: Diego Marín.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (Traducción castellano, 1995).
- GARDNER, H. (1988). *La Nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1993). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1995a). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- GARDNER, H. (1995b). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1997). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. y NEMIROVSKY, R. (1991). "From private intuitions to public symbol systems: An examination of the creative process George Cantor and Sigmund Freud". *Creativity Research Journal*, 4, 1-21.
- GAUT, D.A., LEINNINGER, M. (1991). "Caring: The Compassionate Healer". *National League of Nursing*, 15-2401.
- GERVILLA, A. (1987). *Creatividad, inteligencia y rendimiento*. Málaga: Universidad de Málaga.
- GERVILLA, A. (2000). *Didáctica y formación del profesorado. ¿Hacia un nuevo paradigma?*. Madrid: Dykinson.
- GERVILLA, A. (Dir.) (2003). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- GERVILLA, A. y PRADO, R.C. (2003). "Modelos, técnicas y actividades para el desarrollo de la creatividad". En A. Gervilla (Dir.). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- GETZELS, J. y JACKSON, P.W. (1962). *Creativity and intelligence*. New York: Wiley.
- GHISELIN, B. (1955). *The creative process*. New York: Mentor.
- GOLANN, S. E. (1962b). "The creative motive". *Journal of personality*, 30, 588-600.
- GOLANN, S.E. (1962a). "Psychological study of creativity". *Psychological Bulletin*, 60, 548-565.
- GOLEMAN, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Cairós.
- GORDON, W.J. (1946). *Sinéctica. Desarrollo de la capacidad creadora*. México: Herrero Hnos.
- GOWAN, J.C. (1979). "The development of the creative individual". En Gowan et al. *Educating the Ablest*. Illinois: F.E. Peacock.
- GRANADOS M.J. (2002). *Definición empírica de los factores de fluidez ideativa, originalidad y creatividad. Relaciones con la personalidad* Tesis Doctoral: Microficha: Universidad Complutense de Madrid.
- GRUBER, H. WATTS, A. WEISBERG, R. (1989). *Manual de métodos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- GRUBER, H.E. (1974). *Sobre el hombre. Un estudio psicológico sobre la creatividad científica*. Madrid: Alianza Editorial.

- GRUBER, H.E. (1989). "The evolving systems approach to creative work". In D.B. Wallace y H.E. Gruber (eds.), *Creative people at work: Twelve cognitive case studies*. Nueva York: Oxford University Press.
- GRUBER, H.E. (1996). "Book review of Howard Gardner's: *Creating mind: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Ghandi*". *Journal Creative Behavior*, 30, 213-227.
- GRUBER, H.E. Y DAVIS, S. N. (1988). "Inching our way up: the evolving-systems approach to creative thinking". En R. Sternberg (ed.) *The Nature of Creativity*. Cambridge University Press.
- GUILFORD, J.P. (1950). "Creativity". *American Psychologist*, 5, 444-454.
- GUILFORD, J. P. (1956). "Structure of intellect". *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- GUILFORD, J.P. (1962). "Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad". En J. Curtis, et al. *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya.
- GUILFORD, J.P. (1964a). "Some new looks at the nature of creative processes". En M. Fredickson, & H. Gillissen, (eds.). *Contributions to mathematical psychology*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.
- GUILFORD, J.P. (1964). "The Nature of Creativity". En R. Rusell, (ed.). *Frontiers in Psychology*. Chicago: Foresman & Cc.
- GUILFORD, J.P. (1967a). "Creativity: yesterday today and tomorrow". *Journal of Creative Behavior*, 1, 3-14.
- GUILFORD, J.P. (1967b). *The nature of the human intelligence*. New York: McGraw Hill.
- GUILFORD, J.P. (1968). *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego: Robert Knapp.
- GUILFORD, J.P. (1970). "Creativity: retrospect and prospect". *Journal of Creative Behavior*, 5, 77-87.
- GUILFORD, J.P. y HOEPFNER, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: McGraw Hill.
- GUILFORD, J.P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- GUILFORD, J.P. Y STRIM, R. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- GUILFORD, J.P. (1983). "Transformation: Abilities or functions". *Journal Creative Behavior*, 17, 75-86.

- GUILFORD, J.P. (1986). *Creative Talents: Their nature, uses and development*. Búfalo, NY: Bearly Limited.
- GUZMÁN, M. (1994). *Para pensar mejor. Desarrollo de la creatividad a través de los procesos matemáticos*. Madrid: Pirámide.
- HADAMAR, J., (1945). *Enssai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique*. Paris: Bordas.
- HALLMAN, R. (1976). *Condiciones suficientes y necesarias de la creatividad*. En Gowan, J.C. et. al. (eds.) *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca: Anaya.
- HAYES, J.R. (1989). "Cognitive Processes in Creativity". En Glover, J.A. et. al. (eds.) *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.
- HEINZEN, T.E. (1989). "On moderate challenge increasing ideational creativity". *Creativity research Journal*, 2, 223-226.
- HENDERSON, V. y NITE G. (1978). *Principles and practice of nursing (4 Vol.)*. Nueva York: Macmillan. (Traducción castellano 1987).
- HENDERSON, V. (1994). *La naturaleza de la Enfermería*. Reflexiones 25 años después. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- HENLE, M. (1963). "The bird an death of ideas". En H. Gruber, et. al. (eds.). *Contemporary Approaches to creative thinking*. New York: Atherton.
- HENNESSEY, B.A., y AMABILE, T.M (1988). The conditions of creativity. In R.J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity* (pp-11-38). New York, Cambridge University Press.
- HERNÁNDEZ, P y MUÑOZ F. (2001). "Motivando hacia la creatividad: los contextos creativos". En A. Rodríguez (coord.) *Creatividad y sociedad. Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- HINCHLIFF, S., NORMAN, S., SCHOBER, J., (1993). *Enfermería y cuidados*. Barcelona: Doyma.
- HOCEVAR. D. y BACHELOR, P. (1989). "A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity". En J.A. Glover, R.R. Ronning y C.R. Reynolds (eds.). *Handbook of creativity*. New York: Plenum.
- HOEPFNER, R. Y HEMENWAY, J. (1973). *Test of Creative Potential*. Hollywood, CA: Monitor.
- HOLLAND, J.L. (1959). Some limitations of teacher ratings as predictors of creativity. *Journal of Educational Psychology*, 50, 219-223.
- HOWE, M. (1999). "Prodigies and creativity". En R. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.

- HOWIESON, N. (1981). "A longitudinal study of creativity: 1965-1975". *Journal of Creative Behavior*, 15, 117-135.
- HUIDOBRO SALAS, T. (2002): *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ISAKSEN, A. (Ed.). *Frontiers of creativity research*. Buffalo: Bearly Limited.
- JACKSON, P.W. Y MESSICK, S. (1965). "The person, the product, and the response: conceptual problems in the assessment of creativity". *Journal of Personality*, 33, 309-329.
- JAQUI, H. (1979). *Claves para la creatividad*. México: Diana.
- KAGAN, D.N. (1988). "Measurements of divergent and complex thinking". *Educational and Psychological Measurement*, 48, 873-884.
- KASOF, J. (1995). "Explaining creativity: The attributional perspective". *Creativity Research Journal*, 8, 311-366.
- KAUFMANN (1973). *La inventiva: Nuevos métodos para estimular la creatividad*. Bilbao: Deusto.
- KEROUAC, S. et al., (1996). *El pensamiento enfermero*, Barcelona: Masson.
- KIMURA, D. (1973). "The asymmetric of the human brain". *Scientific American*, 4, 70-78.
- KIRTON, M.J. (1976). "Adaptors and innovators: a description and measure". *Journal of Applied psychology*, 61, 622-629.
- KIRTON, M.J. (1987). "Adaptors and innovators: cognitive style and personality". En S. Isaksen (ed.) *Frontiers of creativity research*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- KLEIN, J.K. y UNTERMAN, C. (1987). *Test de aptitud profesional*. Madrid: EDAF.
- KOESTLER, A. (1964). *The act of creation*. New York: Macmillan.
- KOESTLER, A. (1965). *El acto de la creación*. Barcelona: Losada.
- KUBIE, L.S. (1958). *El proceso creativo: su distorsión neurótica*. México: Pax.
- LANDAU, E. (1987). *El vivir creativo: Teoría y Práctica de la creatividad*. Barcelona: Herder.
- LEININGER, M.M. (Ed.) (1981). *Caring: An essential Human Need*, New Jersey, Charles B. Slack.
- LEININGER, M.M. (1988a). "Leininger's Theory of Nursing: Cultural care Diversity and Universality", *Nursing Science Quarterly*, 1(4), 152-160.
- LEININGER, M.M. (1988b). *The Phenomenon of Caring: An essential Human Need*, New Jersey, Charles B. Slack.

- LEININGER, M.M. (1991a). "Transcultural Care Principles, Human Rights, and Ethical Considerations" *Journal of Transcultural Nursing*, 3 (1), p. 21-23.
- LEININGER, M.M. (1991b). *Cultural care Diversity and Universality: a Theory of Nursing*, New York: National League of Nursing, 15-2402.
- LEONARD, J. (1993). *Cómo utilizar la creatividad*. Barcelona: Obelisco.
- LOCKE, E.A. (1976). "The nature and causes of job satisfaction". En M.D. Dunnette (ed.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- LYNAUGHT, J.E., FAGIN C. M. (1988). "Nursing Comes of Age"; *Image: Journal of Nursing Scholarship*, 20 (4), 184-190.
- LUIS, M.T.; FERNÁNDEZ, C. y NAVARRO, M.V. (2005). *De la teoría a la práctica. El pensamiento de Virginia Henderson en el siglo XXI*, Barcelona: Masson.
- LUTJENS, L.E., HORAN, M.L. (1992). "Nursing Theory in Nursing Education: An Educational Imperative" *Journal of Professional Nursing*, 8(5), p. 276-281.
- LOGAN, L.M. y LOGAN, V. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, O. (2001). *Evaluación y desarrollo de la creatividad*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, O. (2006). "Instrumentos y medidas clásicas de la creatividad", en S. de la Torre y V. Violan (Coord. y Dir.), *Comprender y evaluar la creatividad (Vol.2)*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (2002). *Inteligencia creativa. El descubrimiento personal de los valores*, Madrid: BAC.
- LUBART, T.I. (1990). "Creativity and cross-cultural variation", *International Journal of Psychology*, 25, 39-59.
- LUBART, T.I. (1994). *Product-centred self evaluation and the creative process*. Unpublished doctoral dissertation, Yale University, New Haven, CT.
- LUBART, T. y STERNBERG, R.J. (1995). "An investment approach to creativity theory and data". En S.M. Smith, T.B. Ward, y R.A. Finke (eds.). *The creative cognition approach*. Cambridge: Mass., MIT Press.
- LUBART, T.I. (1999). "Creativity across cultures". En R. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- MACKINNON, D.W. (1962a). "The nature and nurture of creative talent". *American Psychologist*, 17.
- MACKINNON, D.W. (1962b). "What makes a person creative?". *Saturday Review*, 46-69.

- MACKINNON, D. W. (1963). "Creativity and images of the self". En R. W. White (ed.), *The study of lives* (pp. 251-278). New York: Atherton.
- MACKINNON, D.W. (1964). "The Creativity of architects". En Taylor, C.W. (ed.), *Widening horizons in creativity*. New York: The Macmillan Company.
- MACKINNON, D.W. (1965). "Personality and the realization of creative potential". *American Psychologist*, 20.
- MACKINNON, D.W. (1970). "The personality correlates of creativity: A study of American architects". En P.E. Vernon (ed.), *Creativity*. (pp.289-311), Harmondsworth: Penguin.
- MACKINNON D.W. (1974). "IPAR's contribution to the conceptualization and study of creativity". En Getzels, J. y Taylor, J.A. *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine.
- MACKINNON, D.W. (1977). "El individuo creativo: su comprensión desde la investigación". *Innovación Creadora*, 2 (1).
- MACKINNON, D. W. (1978). *In search of human effectiveness: Identifying and developing creativity*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- MACKINNON, D.W. (1992). The highly effective individual. In R. S. Albert (ed.), *Genius and eminence. The social psychology of creativity and exceptional achievement*. (pp 114-127). Oxford: Pergamon. (Original work published 1960).
- MANSFIELD, R.S. Y BUSSE, T.V. (1981). *The psychology of creativity and discovery: scientists and their work*. Chicago: Nelson Hall.
- MARIN, R. (1984). *La creatividad*: Barcelona: CEAC.
- MARIN, R. (1989). *La formación para la creatividad*. Madrid: UNED.
- MARIN, R. y TORRE, S. de la (1991). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives. Reed. 2000.
- MARIN, R. (1996). *Creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED.
- MARÍN, R. y TORRE, S. de la (Dir.) (1991). *Estrategia para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos Tau.
- MARÍN, R. y TORRE, S. de la (2000). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- MARINA, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- MARTINDALE, C. (1989). "Personality, situation and creativity". En Glover, J.A. (eds.), *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J. (1976). *Test de creatividad*. Salamanca: S. Pío X.

- MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. y RIMM, S. (1985). *Cuestionario de creatividad*. Madrid: San Pío X
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. (1986). *Creatividad: ¿La inteligencia perdida?* Madrid: San Pío X.
- MARTÍNEZ, M. (1993). *El paradigma emergente*. Barcelona: Gedisa.
- MARTÍNEZ, M. (2002). *Enriquecimiento cognitivo y creativo*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MASLOW, A.H. (1959). "Creativity in Self-actualizing People". En Anderson, H.H. (ed.), *Creativity and its Cultivation*. New York: Harper & Row.
- MASLOW, A. H. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- MASLOW, A.H. (1973). *Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- MATUSSEK, P. (1977). *La creatividad*. Barcelona: Heder.
- MATUD, P. (2006). *Género, inteligencia y creatividad*. Internet: WWW.f-a-s-i.com/S.canarias_2006/EO4Matud.pdf. (página consultada el 23/febrero/2007).
- MAYERS, R. (1999). "Fifty years of creativity research". En R. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- MEDINA, J.L. (1989). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Alertes Psicopedagogía.
- MEDNICK, S.A. (1963). "The associative basics of the creative process". *Psychological Review*, 69, 202-232.
- MEDNICK, S.A. (1968). "The remote associates test". *Journal Creative Behavior*, 2.
- MEDNICK, S.A. y MEDNICK, M.T. (1954). "An associative interpretation of the creative process". En Taylor, C.W. (ed.) *The nature of the creative process*. New York: Hastings House.
- MELIÁ, J. L.; PEIRÓ, J. M. Y CALATAYUD, C. (1986). "El Cuestionario General de Satisfacción en Organizaciones Laborales: Estudios factoriales, fiabilidad y validez". *Millars*, XI, 43-77.
- MELIÁ, J.L. Y PEIRÓ, J.M. (1988). "La medida de la satisfacción en organizaciones laborales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23. *Psicologemas*. , 5, 59-74
- MELIÁ, J.L. Y PEIRÓ, J.M. (1989). "El Cuestionario de Satisfacción S10/12: Estructura factorial, fiabilidad y validez". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4, 179-187.
- MELIÁ, J.L., PRADILLA, J.F., MARTÍ, N., SANCERNI, M.D., OLIVER, A.y TOMÁS J.M. (1990). "Estructura factorial, fiabilidad y validez del Cuestionario de Satisfacción S21/26: Un instrumento con formato dicotómico orientado al trabajo profesional". *Revista de Psicología Universitat Tarraconensis*, 12(1/2), 25-39.

- QUINN, R. P. Y GONZALES, T. A. (1979). "A consumer's guide to job satisfaction measures". In T Abrahamson, C. K. Tittle and Cohen (eds) *Handbook of vocational Education Evaluation*. Sage Publications. London.
- MELEIS, A. (1987). "Revisions in Knowledge Development: A Passion for substance", *Scholarly Inquiry for Nursing Practice: An International Journal*, 1(1), 5-19.
- MELEIS, A. (1991). *Theoretical Nursing: development/progress*, 2ª ed. Filadelfia: J.B. Lippincott.
- MENCHÉN, F. (1991): "Un modelo para implantar la creatividad en clase". En R. Marín, y S. Torre. *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- MENCHÉN, F. (1998). *Descubrir la Creatividad*. Madrid: Pirámide.
- MENCHÉN, F. (2002). *Descubrir la Creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- MENCHEN, F. (2006). "El producto creativo". En S. De la Torre y V. Violant (cod y dir) *Comprender y evaluar la creatividad (Vol. 1)*. Málaga: Aljibe.
- MÉNDEZ, M.S. (2006): "Creatividad, arte y educación". En S. De la Torre y V. Violant (Coord y Dir) *Comprender y evaluar la creatividad (Vol. 1)*. Málaga: Aljibe.
- MINGOTE, J.C. Y PÉREZ, S. (2002): *Estrés en Enfermería. El cuidado del cuidador*. Madrid: Díaz de Santos.
- MITJÁNS, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- MITJÁNS, A. (2001). "Creatividad y salud en los individuos y las organizaciones". *Creatividad y Sociedad*, 1, 25-32. Madrid: Universidad Autónoma.
- MONTERDE, F. (1988). *Método Monterde para el desarrollo de la creatividad*. Barcelona: PPU.
- MORSE J.M., SOLBERG, S.M., NEANDER, W.L., BOTTORFF, J.L., JOHNSON, J.L. (1990): "Concepts of Caring and Caring as a Concept", *Advances in Nursing Science*, 13(1), p. 1-14.
- MUGLIA, S. (2006). "Instrumentos y medidas clásicas de la creatividad", en S. de la Torre y V. Violan (Coord. y Dir.), *Comprender y evaluar la creatividad (Vol.2)*. Málaga: Aljibe.
- MUÑIZ, J. (1992). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- MUÑOZ, J. (1992). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Octaedro.
- MURRAY, H. (1986). *Imaginative thinking and human existence*. Pittsburgh, PA.: Duquesne University Press.

- NEWELL, A, SHAW, J.C. y SIMON, H.A. (1962). "The process of creative thinking". En H. Gruber, G. Terrell y M Wertheimer (eds.), *Contemporary approaches to creative thinking*. Nueva York: Atherton.
- NICHOLS, J.G. (1972). "Creativity in the person who will never produce anything original and useful: the concept of creativity as a normally distributed trait". *American Psychologist*, 27.
- NICHOLLS, J. G. (1983). "Creativity in the person who will never produce anything original or useful". In R. S. Albert (ed.), *Genius and eminence: The social psychology of creativity and exceptional achievement*. Oxford: Pergamon.
- NICKERSON, R. (1999). Enhancing creativity. En R. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- NORTH AMERICAN NURSING DIAGNOSIS ASSOCIATION. (2005-2006): *Nursing Diagnosis: Definition & Classification : NANDA*
- NOTTER, L.E. y HOTT, J.R. (1992). *Principios de la investigación en Enfermería*. Barcelona: Doyma.
- NOVAES, M.H. (1973). *Psicología de la actitud creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.
- OKUDA, S.M., RUNCO, M. A., y BERER, D. E. (1991). "Creativity and the finding and solving of real-world problems". *Journal of Psycho educational Assessment*, 9, 45-53.
- OLDAM, G.R. y CUNNINGS, A. (1996). "Employee creativity: Personal and Contextual factors at work". *Academy of Management Journal*, 39, 607-634.
- OLEA, J. (1993). "La evaluación de la creatividad: revisión y crítica". *Tarbiya*, 3, 81-98.
- OERTER, R. (1975). *Psicología del pensamiento*. Barcelona: Herder.
- OSBORN, A.F. (1948). *Your creative power*. New York: Charles Scribner´s Sons.
- OSBORN, A.F. (1953). *Applied Imagination*. New York: Scribner's.Sons.
- OSBORN, A.F. (1960). *Imaginación aplicada*. Madrid: Velflex.
- OSBORN, A.F. (1962). *Applied Imagination: Principles and procedures of creative thinking*. New York: Scribner's. Sons.
- OSBORN, A.F. (1963). *Applied imagination*. 3ª ed. Nueva York: Scribner´s Sons.
- Pardo, A. y San Martín, R., 1998) *Análisis de datos en Psicología II*. Madrid: Pirámide.
- PARNES, S.J. (1977a). "Soñar para realizar. Medio siglo de planes y realizaciones en la investigación y desarrollo de la conducta creativa". *Innovación creadora*, 2.
- PARNES, S.J. et. al. (1977b). *Guía del pensamiento creativo*. Buenos Aires: Proteo.
- PARNES, S. J. et. al. (1977c). *Guide to creative action*. New Cork: Scribner's.

- PARNES, S.J. (1992). *Source book for creative problem solving*. New York: Creative Education Foundation Press.
- PATRICH, C. (1955). *What is creative thinking?* Nueva York: Philosophical Library.
- PAWLAK, A. (2000). "Fostering creativity in the new millennium". *Research Technology Management*, 43(6): 32-35.
- PEIRÓ, J.M. y GONZALEZ-ROMÁ, V; ZURRIAGA, R.; RAMOS, J. Y BRAVO, M.J. (1990). "El cuestionario de satisfacción laboral de profesionales de la salud de equipos de Atención Primaria". *Revista de psicología de la salud*, 1, 135-174.
- PEIRÓ, J.M. y GONZALEZ-ROMÁ, V. (1990). *Clima y satisfacción laboral en equipos de Atención Primaria*. Valencia: Nau Llibres.
- PEIRÓ, J.M. (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- PEIRÓ, J.M. y GONZALEZ-ROMÁ, V; BRAVO, M.J. y ZURRIAGA, R. (1995). "La medida de la satisfacción laboral". *Ansiedad y estrés*, 1, 2-3, 231-274.
- PEPIN, J.I. (1992). "Family caring and caring in nursing". *Image: Journal of Nursing Scholarship*, 24 (2), 127-131.
- PERKINS, D. (1981). *The mind's best work*. Cambridge: Harvard University Press.
- PERKINS, D y LASERNA, C. (1986). *Proyecto de inteligencia "Harvard". Serie VI: Pensamiento inventivo*. Watertown, Massachusetts: Mastery Education. Edición española por M. MEGÍA, y col. (1994). Madrid: CEPE.
- PERKINS, D. (1988). "The possibility of invention". En R. Sternberg (ed.) *The nature of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- PERKINS, D. (1991). "Creatividad y su desarrollo: una aproximación disposicional". En *Actas 1 Congreso Internacional de Psicología y Educación. Intervención Psicoeducativa*: Madrid.
- PERKINS, D. (1994). Creativity: beyond the Darwinian paradigm. En A. Boden (ed.), *Dimensions of creativity*. Cambridge, MA: MIT, Press.
- PERKINS, D. (1995a). "Creatividad y su desarrollo: una aproximación disposicional". En *Actas I Congreso Internacional de Psicología y Educación*: Madrid: Intervención Psicoeducativa.
- PERKINS, D. (1995b). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- POINCARÉ, H. (1913). *El valor de la ciencia*. Madrid: Ratés.
- POLICASTRO, E. Y GARDNER, H. (1999). "From case studies to robust generalizations: A approach to the study of creativity". En R. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- PORTUONDO, J. (1971). *El test sociométrico*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- PRADO, R.C. (2000): "Didáctica y Creatividad: Cómo trabajar consuperdotados". En A. Gervilla (Dir): *Didáctica y Formación del Profesorado ¿Hacia un nuevo paradigma?* Madrid: Ed. Dykinson.
- PRADO, R.C. (2003). "Creatividad grupal". En A. Gervilla (Dir.). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- PRADO, R.C. (2003). "Juego y creatividad". En A. Gervilla (Dir.). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- PRADO, R.C. (2004). *Creatividad y sobredotación: diagnóstico e intervención psicopedagógica*. Tesis doctoral (no publicada). Universidad de Málaga.
- PRIETO, M.D.; LÓPEZ MARTÍNEZ, O. y BERMEJO, PRADO, R.C. (2003). "Juego y creatividad". En A. Gervilla (Dir.). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- PRIETO, M.D. y LÓPEZ O. (2000). "¿Qué es la creatividad, cómo evaluarla y cómo fomentarla?" En J. García, (ed.) *De la Psicología de la Instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Tau.
- PRIETO, M.D.; LÓPEZ MARTÍNEZ, O. y FERRÁNDIZ, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar*. Madrid: Pirámide.
- PRINCE, G.M. (1970). *The Practique of creativity*. New York: Harper & Row.
- RENZULLI, J. (1976). *New directions in creativity*. Nueva York: Harper and Row
- RIBOT, T. (1906). *Essays on the creative imagination*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- RODRIGUEZ, M. (1995). *Creatividad en la investigación científica*. México: Trillas.
- RODRIGUEZ, A. (coord.) (2001). *Creatividad y sociedad. Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- ROGERS, C. (1959). "Toward a Theory of creativity". En Anderson, H.H. (ed.) *Creativity and its Cultivation*. New York: Harper & Bros.
- ROGERS, C. (1962). "Toward a Theory of creativity". En J. Parnes y H. Harding., (eds.), *A source book for creative thinking*, Charles Scribner`s Sons: New York.
- ROGERS, C.R. (1972). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ROMO, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- ROMO, M. (2004). "Bases psicológicas de la creatividad". En A. Gervilla. *Creatividad aplicada: una apuesta de futuro*. Vol.1, 13-31. Málaga: Dykinson.
- ROMO, M. (2007). "Psicología de la ciencia y la creatividad". *Creatividad y Sociedad*, 10, 7-31.

- RUIZ RODRIGUEZ, C. (2003) "La evaluación de la creatividad". En A. Gervilla (Dir.), *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. (Vol.1). Málaga: Dykinson.
- RUNCO, M.A. (1984). "Teacher's judgements of creativity and social validate of divergent thinking tests". *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1075-1081.
- RUNCO, M. A., y Okuda, S. M. (1988). "Problem discovery, divergent thinking, and the creative process". *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 211-220.
- RUNCO, M.A. y ALBERT, R. (1990.). *Theories of creativity*. California: Sage Focus.
- RUNCO, M.A. (1991a). "Comment on investment and economic theories of creativity: A reply to Sternberg and Lubart". *Creativity Research Journal*, 4, 202-205.
- RUNCO, M. A. (1991b). *Divergent thinking*. Norwood, NJ: Ablex.
- RUNCO, M.A., EBERSOLE. P., y MRAZ, W. (1991). "Self-actualization and creativity". *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 161-167.
- RUNCO, M.A. (1994). *Problem finding, problem solving and creativity*. N. York: Ablex Publishing Corporation.
- RUNCO, M.A. y CHAND, I. (1995). "Cognition and creativity". *Educational Psychology Review*, 2, 243-
- RUNCO, M.A. (1995). "Cognition and creativity". *Educational Psychology Review*, 2, 243-267.
- SÁEZ, M.C. (1999). "Satisfacción laboral" en M. García (Coord.) *Psicología del trabajo y de las organizaciones. Fundamentos sociales del comportamiento en las organizaciones*. Murcia: Diego Marín.
- SARELLA, L.H. y PARAVIC K. Satisfacción laboral en enfermeras/os que trabajan en el sistema de Atención medica de urgencia (SAMU). *Ciencia enfermera*. 2002, vol.8, no.2, p.37-48.
- SÁNCHEZ, M. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Creatividad (Guía del instructor)*. México: Trillas.
- SANDBLOM, P. (1995). *Enfermedad y creación*. México: FCE.
- SAWYERS, J.K. y CANESTARO, N.C, (1989). "Creativity and achievement in design coursework". *Creativity Research Journal*, 2, 126-133.
- SCHACHTER, E.G. (1963). *Metamorfosis. El desarrollo humano y la psicología de la creatividad*. México: FCE.
- SIKORA, J. (1979). *Manual de métodos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SIMONTON, D.K. (1975a). "Interdisciplinary creativity over historical time: a correlational analysis of generational fluctuations". *Social Behavior and personality*, 3, 181-188.

- SIMONTON, D.K. (1975b). Sociocultural context of individual creativity: a transhistorical time-series analysis. *Journal of personality and social Psychology*, 32, 1119-1133.
- SIMONTON, D.K. (1977). "Creativity, productivity, age and stress: a biographical time-series analysis of 10 classical composers". *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 791-804.
- SIMONTON, D.K. (1984a). *Genius, creativity and leadership: historiometric inquirie*. Cambridge: Harvard University Press.
- SIMONTON, D.K. (1984b). "Artistic creativity and interpersonal relationships across and within generations". *Journal of Personality and Social Psychology*, 1984, 46, (6), 1273-1286.
- SIMONTON, D.K. (1988a). *Scientific genius: A psychology of science*. Nueva York: Cambridge University Press.
- SIMONTON, D.K. (1988b). Creativity, leadership and chance. En R.J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIMONTON, D.K. (1988c). "Presidential Style: personality, biography and performance", *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 28-936.
- SIMONTON, D.K. (1990). "Political pathology and societal creativity". *Creativity Research Journal*, 3 (2), 85-99
- SIMONTON, D.K. (1991). "Personality correlates of exceptional personal influence". *Creativity Research Journal*, 4, 67-68.
- SIMONTON, D.K. (1999). "Creativity from a historiometric perspective". En R. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- SMITH, S.M.; FINKE, R.A. y WARD, T.B. (1995). *The Creativity cognition approach*. Cambridge: The MIT Press.
- SPEARMAN, C.E. (1930). *Creative mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- SORIANO DE ALENCAR, E. (2006). "El proceso creativo: mecanismos subyacentes". En S. de la Torre y V. Violant (cood y dir). *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga: Aljibe.
- STEIN, M.I. (1953). "Creativity and culture". *Journal of Psychology*, 36, 311-322.
- STEIN, M.I. (1956). "A transactional approach to creativity". En .W. Taylor (ed.). *The 1955 University of Utah Research Conference on the Identification of Creative Scientific Talen..* Salt Lake City: University of Utah Press.
- STEIN, M.I. (1963). A transactional approach to creativity. En C.W. Taylor y F. Barron (eds.), *Scientific creativity*. Nueva York: Wiley.

- STEIN, M.I. (1968). "Creativity". En Borgatta, E. & Lambert, W.W. (eds.) *Handbook of personality theory and of intelligence, creativity, and wisdom*".
- STEIN, M.I. (1974, 1975). *Stimulating creativity* (vol. 1, vol. 2) Nueva York: Academic.
- STEINER, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela.
- STERNBERG, R.J. (1985). "Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom", *Journal of Personality and Social Psychology* 49, 602-627.
- STERNBERG, R.J. (1988a): "Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development" *Human Development* 31, 197-224.
- STERNBERG, R.J. (1988b). *The nature of creativity*. Cambridge, MA: Cambridge University
- STERNBERG, R.J. (1988c). "A three-facet theory of creativity", en R.J. Sternberg (ed), *The nature of creativity*, Nueva York, Cambridge University Press, p125-147.
- STERNBERG, R.J. (1990). "Thinking styles: Keys to understanding student performance", *Phi Delta Kappan* 71, 366-371.
- STERNBERG, R. y DAVIDSON, J. (1995). "The nature of insight". Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- STERNBERG, R.J. (1995a). "Investing in creativity: many happy returns". *Educational Leadership*, 4, 80-84.
- STERNBERG, R.J. (1995b). "Buy low and sell high: An investment approach to creativity". *Current Direction in Psychological Science*, 1, 1-5.
- STERNBERG, R.J. (1996). "Investing in creativity". *American Psychology*, 5, 677-688.
- STERNBERG, R.J. (1997a). *Thinking styles*: United States: Cambridge Press.
- STERNBERG, R.J. y LUBART, T.I. (1991). "Short selling the investment theory of creativity: A reply to Runco". *Creativity Research Journal*, 4, 200-202.
- STERNBERG, R.J. y LUBART, T.I. (1995). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós. (trad. castellano, 1997).
- STERNBERG, R.J. y GIGORENKO, E.I. (1997b). "Are cognitive styles still in style?" *American Psychologist*, 52 700-712.
- STERNBERG, R.J. (1999a). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R.J. (1999b). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- STERNBERG, R.J. (1999c). "The concept of creativity: Prospects and paradigms". En R. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. Y O´HARA, L. (1999d). "Creativity and intelligence". En R. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R.J. (2002a). "La creatividad es una decisión". *Creatividad y Sociedad, 1*, 15-23.
- STERNBERG, R.J. (2002b). "La creatividad es una decisión". *Creatividad y Sociedad, 2*, 9-16.
- TARDIF, T y STERNBERG, R. (1988). "What do we know about of creativity?" En R. Sternberg (ed.) *The nature of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- TAYLOR, C.W. (1960). "Thinking and creativity". *Annals of the New York Academy of the Sciences, 91*, 108-127.
- TAYLOR, C. W. (1961). "A tentative description of the creative individual", en W. Waetgen, (ed). *Human variability and learning*, pp.62-79, ASCD, NEA, Washington.
- TAYLOR, C.W. Y HOLLAND, J. (1964). "Predictors of creative performance". En C.W. Taylor (ed.), *Creativity: Progress and potential*. Nueva York: McGraw-Hill.
- TAYLOR, C.W. (1988). "Various approaches to and definitions of creativity". En R. Sternberg (ed.). *The nature of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- TAYLOR, I.A. (1959). *The nature of the creative process*. New York: Hasting House.
- TAYLOR, I.A. (1964). *Widening horizons in creativity*. New York: Wiley.
- TAYLOR, I.A. (1972). "The nature of creative process". En P. Smith, (ed.). *Creativity: An examination of the creative process*. New York: Books for Libraries Press. (Publicación original de 1959).
- TERMAN, L.M. (1925). *Genetic studies of genius*. California: Stanford University Press.
- THURSTONE, L.L. (1952). Creative talent. En L.L. Thurstone (ed.), *Applications of psychology*. Nueva York: Harper y Row.
- TORRANCE, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- TORRANCE, E.P. (1965). *Rewarding creative Behavior*. Englewood Cliffs- NJ: Prentice-Hall.
- TORRANCE, E.P. (1969). *Orientación del talento creativo*. Madrid: Troquel.
- TORRANCE, E.P. y KATHENA, J. (1970). "What kind of person are you?". *Gifted Child Quarterly, 14*, 71-75.

- TORRANCE, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual*. Princeton. New Jersey: Personnel Press/Gin.
- TORRANCE, E.P. y Myers, R.E. (1979). *La enseñanza creativa*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- TORRANCE, E.P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Morova.
- TORRANCE, E.P. (1979). *The search for satori and creativity*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- TORRANCE, E.P., y Ball, O.E. (1984). *Torrance tests of creative thinking: Streamlined (revised) manual, figural A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- TORRANCE, E.P. (1988). "The nature of creativity as manifest in its testing". En R.J. Sternberg (ed.). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- TORRANCE, E.P. (1995). "Insight about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored". *Educational Psychology Review*, 7, 313-322.
- TORRE, S. DE LA (1987). *Educación en la creatividad*. Madrid: Narcea.
- TORRE, S. DE LA (1984). *Creatividad plural*. Barcelona: PPU.
- TORRE, S. DE LA (1989). *Aproximación bibliográfica a la creatividad*. Barcelona: PPU.
- TORRE, S. DE LA (1991). *Evaluación de la Creatividad, TAEC un instrumento de apoyo a la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- TORRE, S. DE LA (1993). *Creatividad plural*. Barcelona: PPU.
- TORRE, S. DE LA (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- TORRE, S. DE LA (1996). *Investigar la creatividad*. Barcelona: PPU.
- TORRE, S. DE LA (1997). *Creatividad y formación*. México DF: Trillas.
- TORRE, S. DE LA (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- TORRE, S. DE LA y VIOLANT, V. (2001). "Estrategias creativas en la enseñanza universitaria". *Creatividad y sociedad*, nº 3.
- TORRE, S. DE LA y VIOLANT, V. (Coord. y Dir.), (2006). *Comprender y evaluar la creatividad (2 Vol.)*. Málaga: Aljibe.
- ULLMANN, G. (1972). *Creatividad*. Madrid: Rialp.
- VERALDI, G. Y VERALDI, B. (1979). *Psicología de la creación*. Bilbao: Mensajero.
- VERNON, P.E. (1970). *Creativity*. Londres: Penguin Books.
- VIOLANT, V. (2003). *Diagnóstico de la creatividad en el entorno hospitalario*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

- WALBERG, H.J. (1969). "Physic, feminity, and creativity". *Development Psychology*, 10.
- WALLACE, D.B. y GRUBER, H.E. (1989): *Creative people at work*. Oxford: Oxford University Press.
- WALLAS, G. (1973). "The art of thought". En P.E. Vernon (org.). *Creativity* (91-97) Harmondsworth, UK: Penguin (Trabajo original publicado en 1926).
- WARD, T., SMITH, S., y FINKE, R. (1999): "Creative cognition". En R. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- WARREN, H.C. (1960). *Perros viejos con nuevos trucos: Creatividad en España*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Arece.
- WATSON, J. (1985). *Nursing: The Philosophy and science of Caring*, 2ª ed., Boulder, Colorado: Associated University Press.
- WATSON, J. (1988). *Nursing: Human science and Human care. A Theory of Nursing*, New York, National League of Nursing, 15-2236.
- WEISBERG, R. W. (1989). *Creatividad, el genio y otros mitos*. Madrid: Labor.
- WEISBERG, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*. Nueva York: Freeman.
- WERTHEIRMER, M. (1945). *Pensamiento productivo*. Madrid: Paidós.
- WILLIAMS, F (1978). "En busca del profesor creativo". En J. Curtis, G. Demo y E. Torrance *Implicaciones educativas de la creatividad*. Anaya: Salamanca.

REFLEXIÓN FINAL

La creatividad está muy valorada en el discurso de artistas, publicistas, políticos, educadores y de la sociedad en general ya que se asocia con desarrollo y futuro, por lo que cualquier forma de actividad humana debe impregnarse del máximo potencial creativo posible. No existe campo o actividad humana en la que la creatividad no tenga algo que aportar. Los retos a los que nos enfrentamos las enfermeras, como parte de la sociedad del futuro, como ciencia y como seres humanos en continuo desarrollo y crecimiento, requieren ciudadanos, cuidadores y personas creativas, y es desde esta triple perspectiva desde donde debemos empezar a crear nuestra aportación personal y única.

En esta investigación tratamos de dar herramientas a esta necesidad de la Enfermería de crecer y crear. Es por ello que destacamos la importancia de profundizar en el estudio de la creatividad en nuestra disciplina con el fin de aprovechar al máximo las capacidades de un grupo profesional que necesita dejar el pasado y empezar a mirar al futuro desde el planteamiento de nuevos problemas y desde la interpretación de los viejos problemas desde nuevas perspectivas.

Según Nutting (1825) el crecimiento de la Enfermería debe ir precedido de ideas por lo que cualquier condición que reprima el pensamiento obstaculiza dicho crecimiento. Creemos que uno de los mayores problemas del colectivo enfermero es la falta de autonomía profesional tras largos años de dependencia médica. Aceptar y asumir la dependencia con respecto a otras profesiones, como afirma De Prado (2006), "constituye un serio obstáculo a la responsabilidad ética y social de los sujetos, que siempre se ampararán en la obediencia debida a quien tiene el saber, la técnica o el poder para decidir acerca de las cosas. Es una renuncia a la propia libertad de crear, acertar y equivocarse". Enfermería es responsable de asumir esa dependencia, de colaborar en ella y de aceptar *el statu quo* establecido, pasivamente.

Pero además de libertad, la creatividad requiere tiempo. Tiempo para explorar nuevas ideas, nuevas preguntas, nuevas soluciones. Tiempo de preparación, de incubación, de iluminación y de expresión. Los entornos y las instituciones que no proporcionan ese espacio están perdiendo el potencial creativo que todos tenemos y perdiendo una de las formas más poderosas de progreso: las nuevas ideas.

El principal obstáculo a la creatividad es el modo en que una persona contempla el mundo. Si decidimos contemplarlo creativamente, mejorarán notablemente las posibilidades de tener ideas creativas a pesar de las dificultades del entorno. Nuestra aportación profesional es crear cuidados de calidad, irrepetibles, individualizados y holísticos. Como afirma Colliere “un plan de cuidados es el reflejo mismo de la expresión de la creatividad comprometida con la acción cuidadora. Sólo nosotras, conocedoras de ese dominio, podemos realizar creaciones que transformen lo rutinario en novedoso, lo intrascendente en excelente y lo invisible en visible. Tenemos la capacidad y el poder de cambiar nuestro mundo, cambiando la forma de pensar y actuar, cambiando el pensamiento ejecutivo por un estilo más legislativo, jerárquico y global.

Es necesario reformular la imagen de enfermera tradicional conformista, obediente y dependiente, por una imagen más acorde con las necesidades del futuro: comprometida e ilusionada con los cuidados, imaginativa, con capacidad de decisión, con sentimiento de identidad profesional, que identifique y estimule su propia capacidad de buscar, cuestionar y crear. Los rasgos de la enfermera del futuro deben estar acordes con los que se esperan de otros profesionales en los que se valora la autoconfianza, la iniciativa, la independencia de pensamiento, la habilidad para solucionar nuevos problemas, para arriesgarse y para innovar.

A las enfermeras les gusta su trabajo y valoran positivamente las posibilidades que tienen de hacer lo que les gusta, es decir, poseen una

elevada satisfacción intrínseca, fundamental para el pensamiento creativo. Sin embargo no es suficiente. La motivación es un estado cambiante. Debemos descubrir las propias motivaciones endógenas. Existen factores extrínsecos que actúan como bloqueadores de la motivación, que no dependen de nosotros (remuneración, promoción). Pero podemos cambiar algunos. Alguien puede encontrar su trabajo estimulante durante un tiempo más o menos largo, pero es necesario el reconocimiento para mantener una alta motivación por el trabajo. Los gestores, los docentes y los supervisores pueden inhibir o estimular la creatividad reprimiendo o potenciando los intentos creativos de su grupo. El reconocimiento social, un potente motivador extrínseco, debe ser el resultado del esfuerzo por proyectar una imagen más profesional e independiente.

También desde la docencia se deben cambiar algunos planteamientos porque, como hemos visto, la enseñanza centrada en la repetición y la memorización no produce individuos creativos. Del mismo modo la enseñanza de una profesión que prima el conformismo, la sumisión y la obediencia ciega **no produce enfermeras creativas**. En su objetivo de garantizar la excelencia, la **universidad** deberá asumir el reto de incorporar la creatividad en el diseño curricular de la disciplina enfermera tanto en la formación pre-grado como en el postgrado. Antes o después deberá potenciar las capacidades y habilidades de pensamiento de estudiantes y profesores con el fin de formar personas que puedan asumir los retos de mejorar su vida y la de las personas que serán cuidadas por ellos.

Considerando que la creatividad es una de las principales capacidades que todo ser humano posee y un pilar básico del desarrollo de los individuos y los grupos, podemos concluir que debe ser estimulada y premiada en los diversos contextos del cuidado: la docencia, la gestión, la asistencia y la investigación, para construir una Enfermería orientada al futuro, abierta al mundo y al cambio, consciente de que las corrientes de pensamiento, los paradigmas en los que estamos inmersos, nos afectan como arte, como profesión y como ciencia.

DECÁLOGO PARA UNOS CUIDADOS CREATIVOS

Según la RAE un decálogo es “un conjunto de diez normas, consejos, leyes, etc. para el ejercicio de cualquier actividad”. Para el ejercicio creativo de la actividad de cuidar consideramos relevantes los siguientes puntos:

1. **Definir el rol profesional.** Delimitar el campo de actuación es el primer paso para conseguir la autonomía, la autoestima y la independencia, previas a cualquier realización creativa.
2. **Ejercer la libertad.** Sin libertad no existe la posibilidad de crear. Actuar libremente, nos permite conocer los errores y logros alcanzados y saber que esos errores y esos logros nos pertenecen.
3. **Amar la actividad de cuidar.** Los teóricos más cognitivos defienden que una parte crucial de la creatividad es un profundo amor por las tareas a realizar, porque desde ese amor se genera la motivación intrínseca necesaria para estimular el pensamiento creativo.
4. **Ser inconformistas.** Romper con los obstáculos de un pasado que nos ha transmitido el conformismo, la obediencia, la rutina y la repetición de tareas, los mayores inhibidores de la creatividad.
5. **Cuestionar las normas y las reglas de nuestro dominio** que nos impiden desarrollar, reconocer y aceptar los productos creativos enfermeros y generar contextos “magnéticos” donde se promueva la motivación y se premie la innovación. Un producto es creativo si los concedores del dominio dicen que lo es.
6. **Utilizar el conocimiento de nuestro campo** para producir ideas nuevas, soluciones innovadoras. Involucrarse para crear nuevos problemas, nuevos modelos de cuidados, nuevas relaciones con

nosotros mismos y con el exterior. Para crear en un campo es imprescindible un mínimo de conocimiento sobre dicho campo.

7. **Superar el miedo a asumir riesgos**, a decidir, a innovar, a cambiar, a equivocarse. Arriesgarnos a pensar y actuar de otro modo, nos abrirá caminos de desarrollo personal, profesional y científico desconocidos.
8. **Mantener una actitud interrogativa**, abierta, flexible y receptiva con el entorno profesional, social, cultural y multidisciplinar. Preguntar es la más creativa de las conductas. Preguntar ¿por qué? Preguntar ¿por qué no?
9. **Descubrir**, a través del cuidado, nuestra aportación propia, personal y única que sirva de base para las creaciones de las generaciones del futuro. Mediante la creatividad individual conseguiremos la creatividad colectiva.
10. **Tomar la decisión de crecer y crear** como actitud vital, personal y profesional. Considerar la creatividad como un estilo de vida que se proyecte a todas las dimensiones tanto personales como profesionales.