

Pensamiento creativo: una aproximación en estudiantes de Postgrado y estudiantes de educación superior

Creative thinking: an approach to Graduate students and students in higher education

William Campos Lizarzaburu¹

RESUMEN

El estudio se propuso aproximarse al pensamiento creativo en estudiantes de educación superior, desde la perspectiva de Van Oech. Se trabajó con una muestra por conveniencia, conformada por 41 personas, extraídas de una población de 61 adultos. Se aplicó como prueba el ejercicio de pensamiento creativo propuesto por Van Oech (1986) sobre asociaciones en torno a un punto. Se identificaron 11 categorías de respuesta: punto como concepto geométrico, referente de desplazamiento, signo de puntuación, círculo o esfera, representación humana, principio de acción o proceso, agujero, punto de observación, elemento artístico, partícula y referente cósmico. En el 63,1% de respuestas, se evidenció búsqueda de la respuesta correcta. Se evidenció pensamiento creativo en el 19,6% de participantes, pero no en el 80,4%. El pensamiento creativo no depende del grupo de procedencia, del género, de la edad, de la especialidad ni de la condición profesional.

Palabras clave: Creatividad; pensamiento creativo; postgrado; educación superior.

ABSTRACT

The study set a target approach to creative thinking in students in higher education from the perspective of Van Oech. We worked with a convenience sample consisted of 41 persons drawn from a population of 61 adults. Test was applied as the exercise of creative thought proposed by Van Oech (1986) on partnerships around a point. It identified 11 categories of response: item as geometric concept concerning displacement, punctuation mark, circle or sphere, human representation, early action or proceeding, hole, observation point, artistic element, particle and cosmic reference. In 63.1% of responses, evidenced search for the correct answer. Creative thinking was evident in 19.6% of participants, but not at 80.4%. Creative thinking does not depend on the group of origin, gender, age, specialty or professional status.

Keywords: Creativity; creative thinking; graduate; higher education.

INTRODUCCIÓN

La creatividad se ha convertido en lugar común en el discurso cotidiano y académico de personas que proceden de disciplinas o esferas tan distintas como la educación, la política o la empresa. Y se trata de una discusión no exenta de dificultades, pues “la creatividad aparece de hecho vinculada con todos los aspectos de la sociedad y la cultura” (López, 1995, 1). En realidad, el hecho de que “decenas de universidades y centros de estudio en varios continentes, centenares de investigadores y un número de publicaciones a estas alturas casi imposible de precisar, son un contundente testimonio de la valoración actual de la creatividad” (López, 1995, 11). Por supuesto, eso sin desestimar el surgimiento de reconocidos especialistas, la realización de congresos, encuentros académicos y seminarios, o la demanda creciente por la creatividad aplicada, en la forma de “métodos y técnicas para la solución de problemas, y talleres de entrenamiento creativo” (López, 1995, 11).

¹ Docente adscrito a la Escuela de Postgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui e investigador de Magister SAC, wblizarzaburu@gmail.com

En suma, dada su importancia evidente en todo campo, es en el ámbito empresarial y en el ámbito educativo donde se la reconoce como el ingrediente que no puede faltar en operaciones o procesos de formación. En el ámbito educativo, se reconoce claramente que la creatividad constituye una de las cualidades que los estudiantes requieren, entre otras (Álvarez, Hernández y Pérez, 2007). Sin embargo, aun cuando en el ámbito empresarial se destinan crecientes inversiones a potenciar los procesos creativos de los recursos humanos, en el ámbito educativo los esfuerzos no siempre son tan relevantes. En ese sentido, aunque existen numerosos modelos que explican el proceso creativo y una gama variada de métodos que intentan facilitar la producción de ideas y conceptos nuevos, lo cierto es que en la investigación de las ciencias muy poco se emplean y se enseñan métodos para desarrollar la creatividad (Álvarez, Hernández y Pérez, 2007). Así, “la falta de estrategias y programas para el desarrollo de la creatividad en las aulas” es una carencia común en los planes de estudio de todos los niveles educativos (Allueva, 2004, 118).

Pero la novedad o la originalidad en el pensamiento o en la acción, aún siendo un aspecto necesario de la creatividad, no es suficiente. Por ello, se entiende la creatividad en términos de un sistema en el que persona, conocimiento y sociedad se influyen mutuamente. Al respecto, Csikszentmihalyi (referido por Rinaudo, 2002) sostiene que la obra creativa es aquella que cambia algún aspecto relevante de la cultura, pues se produce en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural.

Siguiendo esa línea, se califica de creativo un producto nuevo, original pero también “adaptado a la realidad”, pues si un producto presenta alguna novedad y originalidad pero no se adapta a la realidad, o si es nuevo y se adapta a la realidad, pero no tiene un cierto grado de originalidad no se le considera creativo (Allueva, 2006).

Precisamente, para no entrar en contradicciones respecto de la definición de la creatividad, que en la literatura especializada, más que un concepto polisémico, es un concepto de amplio contenido semántico, en el cual, siguiendo la perspectiva más actual y desarrollada, destaca la noción de valor (Sternberg y O’Hara, 2005), preferimos utilizar la noción de pensamiento creativo. Si bien algunos autores identifican el pensamiento creativo con la creatividad y hacen uso indistinto de los dos términos, aquí consideramos que el pensamiento creativo constituye el elemento fundamental de la creatividad y, por lo tanto, constituye un subconjunto del dominio teórico de ésta.

Basándonos en esa premisa, aquí se sigue, entonces, una línea algo distinta en la exploración de la creatividad, más enfocada en el pensamiento creativo que en la creatividad misma. Así, si bien “llamamos creativo a un trabajo cuando en el, procesos ordinarios producen resultados extraordinarios” (Sternberg y O’Hara, 2005), aquí calificaríamos el pensamiento creativo como una expresión del pensamiento que, a partir de procesos ordinarios, produce resultados extraordinarios. Cabe preguntarse si el adjetivo extraordinario se concibe en el sentido de “descollante” o en el sentido menos ambicioso de “fuera de lo ordinario”. Si se toma en cuenta que, según Higgins (2000), el pensamiento creativo necesita separarse de las formas tradicionales de pensar y ver las cosas desde un punto de vista nuevo, entonces, se puede entender que el pensamiento creativo se ejercita no sólo cuando se producen resultados “descollantes”, sino sobre todo, cuando se produce un alejamiento de las formas tradicionales de pensar, lo que conduce a ver las cosas desde un punto de vista nuevo. En cierto modo, se trata de un proceso que se aproxima las figuras de destronamiento y renovación

formal que explicara Bajtin (1974), por el cual los objetos son despojados de su significado usual y son revestidos de nuevos significados. Es por ello que el pensamiento creativo requiere de un panorama que permita buscar las ideas y jugar con el conocimiento y la experiencia (Van Oech, 1990).

Entonces, para efectos de este estudio se define el pensamiento creativo como la expresión del pensamiento que, al alejarse de las formas tradicionales de pensar y observar las cosas desde un punto de vista nuevo, produce resultados no ordinarios a partir de procesos ordinarios.

¿Por qué podemos asegurar que el pensamiento creativo, como aquí se ha definido, no se identifica plenamente con la creatividad? Si analizamos el modelo de Guilford, se puede verificar que la noción de pensamiento creativo aquí propuesta se identifica con el factor de flexibilidad, que consiste en la capacidad para desplazarse de un universo a otro, dar respuestas variadas, modificar las ideas y superar la rigidez, y el factor de originalidad, en su sentido de nuevo, diferente, o poco habitual. Hasta cierto punto podría sostenerse que hay una aproximación al factor de fluidez, que se refiere a la productividad o capacidad para elaborar un gran número de ideas y relaciones. Pero no hay aproximación a la sensibilidad a los problemas, a la aptitud para analizar ni a la aptitud para sintetizar. Y si recogemos la perspectiva de Sternberg y O'Hara (2005) el hecho de que la creatividad parece implicar aspectos sintéticos, analíticos y prácticos de la inteligencia (los sintéticos, para hallar ideas, los analíticos para evaluarlas en su calidad, y los prácticos para formular el modo adecuado de comunicarlas y de persuadir a otros de su valor), niega la posibilidad de identificación coincidente entre la creatividad y el pensamiento creativo, en el sentido aquí definido.

Este estudio se justifica, primero, porque aun cuando se ha vuelto lugar común hablar de creatividad y pensamiento creativo en los espacios empresariales y educacionales, tanto en el Perú como en otros países, en realidad, es poco lo que en nuestro país se ha avanzado al respecto, considerando una postura que vaya más allá de la simple recomendación de propuestas de mejoramiento y potenciación de la creatividad. En ese sentido, los resultados de este estudio tienen un valor teórico importante en tanto valida algunos de los elementos del modelo de Oech en torno al pensamiento creativo y sugiere líneas de investigación respecto de aquellos elementos que no fueron claramente identificables con las experiencias realizadas. Segundo, identifica una pauta en torno al pensamiento creativo entre personas que han alcanzado un nivel de instrucción superior, y, en ese sentido, constituye una línea de base para la formulación de propuestas de potenciación de la creatividad en este grupo poblacional. Tercero, desde un punto de vista práctico, constituye un argumento insoslayable que, indirectamente, revela las debilidades de los procesos formativos que se dan en nuestro medio en los estudios de nivel superior, en torno a la creatividad.

Finalmente, este estudio se propuso como objetivo aproximarse al pensamiento creativo en estudiantes de educación superior, desde la perspectiva de Van Oech.

MATERIAL Y MÉTODOS

En este estudio se adopta el enfoque mixto de investigación, que “implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, 751)

Se trabajó con una muestra por conveniencia (Sommer y Sommer, 2001), pues participaron sólo los presentes en cada ocasión. La muestra estuvo conformada por 41 personas, extraídas de una población de 61 adultos. Los participantes proceden de la

maestría en Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui, de las sedes de Moquegua e Ilo, y del Instituto Superior Tecnológico Benjamín Franklin, de la ciudad de Moquegua (Perú). La distribución de la población y muestra se describen en la tabla siguiente:

Tabla 1. Distribución de la población y muestra

| Grupo | Población | | Muestra | |
|------------------------|-----------|-------|---------|-------|
| | f | % | f | % |
| Maestría Moquegua | 15 | 24,6 | 11 | 26,8 |
| Maestría Ilo | 16 | 26,2 | 9 | 22,0 |
| IST. Benjamín Franklin | 30 | 49,2 | 21 | 51,2 |
| TOTAL | 60 | 100,0 | 41 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia en función de los registros de evaluación.

En la primera parte del estudio, se aplicó una prueba de un solo ítem, réplica de un ejercicio de pensamiento creativo propuesto por Van Oech (1986). La prueba consistió en dibujar un punto en la pizarra e interrogar a los participantes acerca de lo que ven. La respuesta se registró en una hoja de papel, en la que, previamente, los participantes proporcionaron información sobre su género, edad y especialidad que estudian. El investigador identificó el grupo de procedencia y la condición profesional.

Esta prueba se aplicó a las 41 personas que conformaron la muestra. A partir de la aplicación del ejercicio se identificaron, primero, 11 categorías de respuesta, las que, luego, se redujeron a ocho.

En una segunda parte, se define operacionalmente el pensamiento creativo en función de los siguientes criterios: a) La respuesta o respuestas evidencian un significado inusual o poco usual y b) La respuesta es única o se da junto a otras respuestas de significado inusual o poco usual.

Así, se tiene la siguiente matriz de calificación:

| | |
|---|---|
| Se evidencia pensamiento creativo | Si se cumplen los criterios 1 y 2. |
| Pensamiento creativo resultado de proceso | Si se cumple el criterio 1, pero no el 2. |
| No se evidencia pensamiento creativo | No se cumple el criterio 1. |

Sobre la base de la información obtenida se identificó la proporción de participantes que evidencian pensamiento creativo. Y finalmente, se analizó la posible dependencia del pensamiento creativo respecto de las siguientes variables: grupo de procedencia, género, edad, especialidad y condición profesional.

RESULTADOS

La muestra se caracteriza por una distribución casi similar entre los estudiantes de maestría (48,8%) y los estudiantes de educación superior tecnológica (51,2%); y por el predominio del género femenino, que alcanzó una proporción del 87,8%, mientras que el género masculino apenas alcanzó el 12,2% del conjunto.

En cuanto a edad, la media se ubica en 30,9 años y la mediana en 28 años; los intervalos donde se concentra mayor proporción de participantes fueron el de los menores de 10 años, con 26,8%; el de 26 a 30 años, con 19,5%; y el de 41 a 45 años, con 24,4% del conjunto. La proporción de participantes fue mucho menor en los intervalos de 21 a 25 años (12,2%); de 31 a 35 años (7,3%) y de 36 a 40 años (4,9%).

Finalmente, en cuanto a especialidad, los grupos predominantes son el de estudiantes de Contabilidad, que alcanza más de la tercera parte del conjunto (36,6%) y el de estudiantes de maestría que proceden de la especialidad en Educación Inicial, que alcanzó una proporción de 24,4% del conjunto. Sigue en importancia el grupo de estudiantes de Computación, con 14,6%; y el grupo de estudiantes de maestría con especialidad en Educación primaria, con 12,2% del conjunto. Los grupos de participantes que ejercen la docencia en los niveles de educación secundaria y superior obtuvieron una menor representación (7,3% y 4,9%, respectivamente).

En el proceso de análisis de las respuestas, se identificaron 11 categorías: punto como concepto geométrico, referente de desplazamiento, signo de puntuación, círculo o esfera, representación humana, principio de acción o proceso, agujero, punto de observación, elemento artístico, partícula y referente cósmico. Sin embargo, para reducir algunas de ellas, se consideró como criterio incluir en una sola categoría aquellas respuestas que identificaban una sola categoría. Así, en esta nueva categoría, que se denominó categorías únicas, se integran las categorías punto de observación, elemento artístico, partícula y referente cósmico.

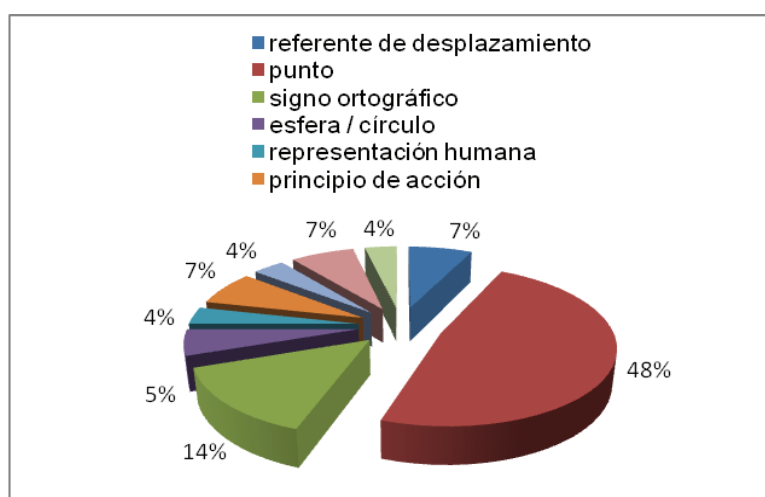


Figura 1. Distribución de respuestas por categoría identificada

Fuente: Elaboración propia en función de la aplicación de la prueba

Para analizar las categorías se tomaron en cuenta todas las respuestas vertidas por los participantes, las que alcanzan una cifra de 56 respuestas que debieron ser categorizadas. Al considerar el rubro categorías únicas, las categorías identificadas se redujeron a ocho, a las que se añade la categoría de no respuesta, identificada como “no describe”. Entre todas, destaca la categoría que identifica el punto como concepto geométrico, en la que se concentra el 48,2% de las respuestas. Sigue en importancia, aunque con una proporción mucho menor, la categoría que identifica el punto como signo de puntuación, en la se concentran el 14,3% de las respuestas. Nótese que las categorías que identifican el punto como referente de desplazamiento (“punto de inicio y de llegada”) y como principio de acción reúnen cada una un 7,1% de participantes.

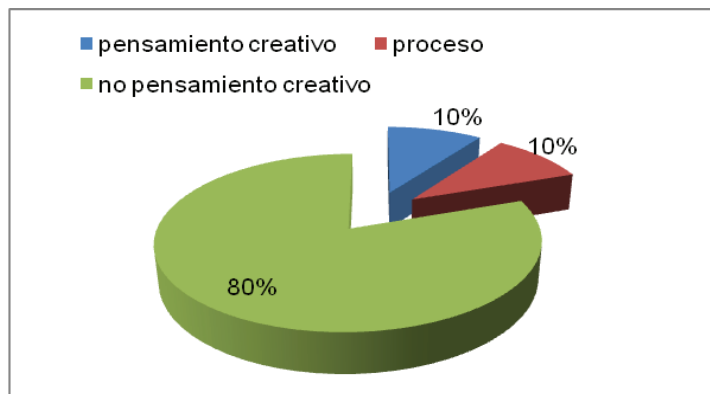


Figura 2. Distribución de participantes por pensamiento creativo

Fuente: elaboración propia en función de la aplicación de la prueba

Cuando se analizó el pensamiento creativo se tuvo como propósito identificar cuántos participantes habían aplicado el pensamiento creativo, ya sea en una forma directa o mediante un proceso de formulación de diferentes respuestas entre las cuales aparecía una que evidenciaba el pensamiento creativo. Así, en la gran mayoría de casos no se manifestó el pensamiento creativo. Sin embargo, en casi la quinta parte del conjunto hubo evidencia de pensamiento creativo, aunque conviene destacar que poco menos del 10% lo consiguió directamente, como una primera intención, mientras que la otra parte lo consiguió mediante un proceso de formulación de varias respuestas entre las cuales aparecía aquella que evidenciaba el pensamiento creativo.

Finalmente, se encontró que el pensamiento creativo no depende del grupo de procedencia, no depende del género, ni de la edad, cuando el individuo es mayor de edad o se aproxima a la mayoría de edad, y no depende de la especialidad ni de la condición profesional. En todos los casos, el estadístico de Fisher no fue significativo.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A excepción de lo manifestado por Oech (1986) en torno a los niños, situación que aquí no se estudió, los resultados encontrados respaldan lo señalado por este autor cuando dice que “conforme nos enseñan a acatar las normas, se estrecha nuestro pensamiento” (Van Oech, 1986, 27). En este caso, la falta de dependencia del pensamiento creativo respecto de las diferentes variables de caracterización estudiadas, y sobre todo, la edad, sugiere que el pensamiento creativo constituye una cualidad que algunas personas evidencian, y no la mayoría. Posiblemente se da mediante un proceso, como sugiere el hecho de que algunos de los participantes consiguieron respuestas creativas después de haber empezado con respuestas no creativas.

Asimismo, la preponderancia de la categoría que identifica el punto como tal, que alcanzó poco menos de la mitad del total de las respuestas vertidas, evidencia que la primera de las declaraciones comunes que Oech sostiene que se aceptan de manera acrítica, y que identifica como buscar la respuesta correcta, es quizá la más importante de las “cerraduras mentales” que se plantean en su modelo. Sin embargo, la segunda categoría en importancia, que identifica el punto como signo de puntuación y alcanza un 14,3% de las respuestas, también apunta en el mismo sentido: buscar la respuesta correcta. En conjunto, ambas categorías, que representan claramente la búsqueda de una respuesta correcta, alcanzan el 63,1% del total de respuestas; es decir, poco menos de las dos terceras partes del total.

Por otro lado, cabe destacar que, aunque Oech distingue como dos cerraduras mentales distintas la búsqueda de la respuesta correcta y el propósito de no cometer errores, aquí se considera que ésta última, el propósito de no cometer errores, subyace a al esfuerzo por buscar la respuesta correcta. Por ello, aquí no se entiende de forma desligada de la primera, y se considera que, como un subconjunto de aquella, en realidad es suficientemente explicada a partir de lo encontrado para la búsqueda de la respuesta correcta. Es posible, sin embargo, que esta cerradura mental se interprete en un contexto más acorde con acciones y experiencias prácticas, como parece sugerirlo Oech con los ejemplos que propone, y en ese sentido, se entiende la comisión de errores desde la perspectiva de Kiyosaki (2004), como una posibilidad abierta de aprendizaje y entrenamiento. Al respecto, se considera aquí que los resultados encontrados no aportan mayor evidencia en torno a esta línea de interpretación y, por lo tanto, se insiste en la necesidad de seguir indagando en esta dirección.

Si a estas dos categorías se añade aquella que identifica el punto como punto de partida y llegada, que en cierto modo también puede considerarse un lugar común, aunque quizá menos patente que los dos primeros casos mencionados, habría que reconocer que por lo menos 70% del conjunto habría ofrecido una respuesta que se enmarca dentro de la búsqueda de respuesta correcta o dentro de la lógica, que constituye para Oech la segunda de las declaraciones comunes que funcionan como cerraduras mentales.

Por otro lado, los resultados también aportan evidencia empírica a la existencia de la tercera barrera señalada por Oech: ser práctico. Más allá de las frecuencias y proporciones encontradas, que hacen evidente que la mayoría de participantes identificó un punto, la experiencia pone de manifiesto que, en términos generales, las personas están acostumbradas a identificar como tales aquellas cosas o entidades que han conocido o interiorizado en sus aprendizajes. En ese sentido, y desde una perspectiva práctica, un punto es un punto, aunque con ello se cierren otras posibilidades de exploración o interpretación.

Si se tiene en cuenta que el estudio fue realizado entre estudiantes de postgrado en Educación, una de las especialidades en la que quizá mayor importancia se debiera dar al pensamiento creativo, por su relevancia en el proceso formativo del individuo; y entre estudiantes de educación superior técnica, cuya primera función en el campo laboral será solucionar problemas en sus respectivas disciplinas; habría que reconocer que se está ante una situación preocupante en torno al rol que cumplen los estudios superiores en nuestro medio.

En ese sentido, el hecho de que ni los estudiantes de educación superior técnica ni los estudiantes de postgrado apliquen el pensamiento creativo, amerita no sólo mayor indagación al respecto, sino también la propuesta de alternativas de cambio y modificación en torno a la concepción formativa de los estudios superiores, en los ámbitos de la educación superior técnica y educación superior universitaria en los niveles de pregrado y postgrado, como sugiere Allueva (2004).

CONCLUSIONES

En el ejercicio, se identificaron 11 categorías de respuesta: punto como concepto geométrico, referente de desplazamiento, signo de puntuación, círculo o esfera, representación humana, principio de acción o proceso, agujero, punto de observación, elemento artístico, partícula y referente cósmico.

Por lo menos en el 63,1% de las respuestas, se puso en evidencia la “cerradura mental” que en el modelo de Oech se identifica como búsqueda de la respuesta correcta, ya sea porque se reconoció el punto en su sentido geométrico (48,2%) o como signo de puntuación (14,3%).

En función de las respuestas, se evidenció pensamiento creativo en el 19,6% de participantes, pero no en el 80,4%.

El pensamiento creativo no depende del grupo de procedencia, del género, de la edad, cuando el individuo es mayor de edad o se aproxima a la mayoría de edad, de la especialidad ni de la condición profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allueva, P. (2004) Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito universitario. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, N°7. Pp. 117-130. [consultada el 13 de julio de 2012], de: http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/3685/1/0237190_02004_0007.pdf
- Álvarez, H., Hernández, P., Pérez, E. (2007) Ciencias médicas y un modelo del proceso creativo. *Revista de Especialidades Médico – Quirúrgicas*, Vol. 12, N°1. pp. 8-10. [consultada el 13 de julio de 2012], de: http://www.google.com.pe/#q=pensamiento+creativo+roger+von+oech&hl=es-419&prmd=imvnsb&ei=f84CUNayO4L48wSPg4D3Bw&start=70&sa=N&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf,.cf.osb&fp=7e987c406b238419&biw=1024&bih=664
- Bajtín, M. (1974) *La cultura popular en le Edad Media y el Renacimiento*. Barcelona: Barral.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación científica*. México: McGraw–Hill Interamericana.
- Higgins, M. y Morgan, J. (2000) The Role of Creativity in Planning: the ‘Creative Practitioner’. *Planning Practice & Research*, Vol.15, N°.1/2. pp. 117-127.
- Kiyosaki, R.T. y Lechter, S.L. (2004) *Niño rico, niño listo: cómo dar a sus hijos una educación financiera sólida*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- López, R. (1995) *Desarrollos Conceptuales y Operacionales acerca de la Creatividad. Serie: Cuadernos de Trabajo N°1*. Santiago de Chile: Universidad Central, Escuela de Ciencias de la Educación.
- Rinaudo, M.C. (2002) Reseña de “Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención”, de Mihaly Csikszentmihalyi. RED. *Revista de Educación a distancia*, junio, N°004. Universidad de Murcia, Murcia, España. [consultada el 13 de julio de 2012], de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/547/54700403.pdf>
- Sommer, B. y Sommer, R. (2001) *La investigación del comportamiento. Una guía práctica con técnicas y herramientas*. México: Oxford Press University Mexico.
- Sternberg, R.J. y O’Hara, Linda. (2005) “Creatividad e inteligencia”. *Cuadernos de Información y Comunicación*, N°10, pp. 113-149.
- Von Oech, R. (1986) Déle alas a su creatividad. *Selecciones del Reader’s Digest*, agosto. pp. 27-30.
- Von Oech, R. (1990) *A whack on the side of the head*. California: Warner Books.