

MARCO 4024
Resumen

M
A663
1998
c.1

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO

APLICACION Y EVALUACION DE DOS MODELOS DE SUPERVISION PARA
INCREMENTAR HABILIDADES CREATIVAS EN PROFESIONALES

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA

PARA OPTAR AL TITULO DE
PSICOLOGO

Y AL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

ESCUELA DE PSICOLOGIA

POR

PAULINA VERONICA ARAVENA GONZALEZ
SANDRA REBECA SACKS PINCHEVSKY

PROFESOR PATROCINANTE
VICTOR MARAY ALLENDE

VALPARAISO, CHILE
AGOSTO DE 1998

marc. 4024 pag. 4096 c.1

“Ya se le considere desde el punto de vista de sus efectos sobre la sociedad, ya como una de las expresiones del espíritu humano, la creatividad sobresale como actividad que se debe estudiar, amar y cultivar”.

(Arieti, 1993, p.9)

RECONOCIMIENTOS

Deseamos agradecer a todos aquellos que de una u otra forma contribuyeron a la realización de este estudio y a la tesis en general, muy especialmente a los profesores Sra. Blanca Ortiz de Zúñiga y Sr. Víctor Maray, quienes con gran paciencia y creatividad aceptaron nuestras insistentes peticiones siempre con la mejor disposición a colaborar.

Hacemos extensivo también el reconocimiento hacia nuestras familias y seres queridos, por el apoyo y la comprensión que constantemente nos brindan en el camino de cumplir nuestros sueños.

TABLA DE CONTENIDOS

RECONOCIMIENTOS	iii
TABLA DE CONTENIDOS	iv
RESUMEN	vi
Cap.	Pág.
1 INTRODUCCION	1
MARCO TEORICO	3
Bloqueos a la Creatividad	10
Entrenamiento de Habilidades Creativas	13
Facilitación de la Elaboración de Bloqueos Emocionales	19
FORMULACION DEL PROBLEMA	25
OBJETIVOS	26
General	
Específicos	
HIPOTESIS	27
General	
De Trabajo	
2 METODOLOGIA	30
Tipo de Estudio	30
Tipo de Diseño	30
Universo	31
Muestra	31
Variable Independiente	32
Variables Dependientes	37
Instrumentos de Medición para las	
Variables Dependientes	39
Procedimiento	46
Tratamiento de los Datos	47
3 RESULTADOS	50
Resultados Complementarios	63

4	CONCLUSIONES	68
	Discusión	69
	Limitaciones y Sugerencias	79
	REFERENCIAS	83
	APENDICES	91
	Apéndice A. Bloqueos Emocionales a la Creatividad	92
	Apéndice B. Frases Suicidas - Frases Asesinas	94
	Apéndice C. Estrategias de Entrenamiento de Habilidades Creativas	97
	Apéndice D. Pasos de la Técnica de Focalización de E. Gendlin	101
	Apéndice E. Pareo de los Grupos Control y Experimental sobre las Variables Dependientes	106
	Apéndice F. Descripción de las Sesiones del Programa de Entrenamiento	108
	Apéndice G. Instrumentos de Medición para las Variables Dependientes (Torrance Test of Creative Thinking y Pauta de Registro de Bloqueos Emocionales)	126
	Apéndice H. Puntajes Pre y Post de Habilidades Creativas y Bloqueos Emocionales	129

RESUMEN

El siguiente informe describe un estudio de tipo experimental realizado en la Quinta Región referente al tema de las habilidades creativas, específicamente a los estilos de supervisión que pueden ser favorecedores para su entrenamiento al considerar la influencia de bloqueos emocionales a la creatividad.

El informe comprende en primer lugar un marco teórico que pretende facilitar el entendimiento de los conceptos creatividad, bloqueo emocional y otros aspectos como el entrenamiento de estas habilidades y los procedimientos empleados para facilitar la elaboración de los bloqueos emocionales. Se incluye además información referente a la metodología y a las características generales del estudio (hipótesis, objetivos, muestra, etc.). Por último, se entregan los resultados, las conclusiones y la discusión generada a partir de los mismos.

CAPITULO 1

INTRODUCCION

Constantemente la humanidad se ha visto en la necesidad de adaptarse a los requerimientos del entorno, los cuales son cada vez más exigentes en la medida en que el ser humano va construyendo mundos más complejos. La necesidad de continuo cambio para lograr la adaptación requiere sin duda de numerosas habilidades, entre las cuales la creatividad ocupa un lugar especial. En las últimas décadas esto se ha visto reflejado en un gran interés por el tema y en la realización de variadas investigaciones, que suelen considerar los contextos (familiares, educacionales y laborales) favorecedores para el desarrollo y expresión de la creatividad y las variables individuales que al parecer pueden incidir en la misma, tales como características de personalidad y factores cognitivos.

Si bien las variables afectivas también aparecen consideradas dentro de los factores vinculados a la creatividad; los estudios que consideran estas variables son escasos en la literatura, más aún los referentes a la incidencia de los bloqueos emocionales y a los estilos de supervisión convenientes a la hora de entrenar las habilidades creativas.

En vista de lo anterior y a la necesidad actual del ser humano de enfrentarse al mundo de un modo flexible y creativo se plantea la presente investigación como un aporte a los programas de entrenamiento de la creatividad

que pretende recalcar la consideración integral de las personas (afectiva y cognitivamente) en dicha labor y que busca ser una guía para aquellos interesados en el tema. El propósito fundamental de este estudio es indagar acerca de ciertos factores (bloqueos emocionales) que han sido de algún modo postergados en la investigación y que aparecen como relevantes en los resultados posibles de obtener.

Con tal de cumplir con el propósito establecido, el estudio consistió en la aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades creativas en un grupo de profesionales de la Quinta Región, en el cual se pusieron en práctica dos estilos de supervisión: uno orientado a la entrega y práctica de estrategias para incrementar estas habilidades y otro que además consideró la facilitación de la elaboración de bloqueos emocionales a la creatividad.

Los resultados indican que la consideración de los bloqueos emocionales a la creatividad incide positivamente en los resultados obtenidos en dos de las tres habilidades creativas medidas (fluidez y flexibilidad). Además, se aprecia que el entrenamiento de las habilidades creativas produjo por sí mismo una disminución en los bloqueos, pero esto fue considerablemente mayor cuando los mismos fueron explícitamente atendidos. En síntesis, de los resultados de este estudio puede plantearse que la consideración de los bloqueos emocionales a la creatividad, por medio de un estilo de supervisión que incluya facilitar su elaboración, es relevante en el entrenamiento de la creatividad en profesionales. Sin embargo, se requiere de más investigaciones para profundizar los alcances de la inclusión de estas y otras variables.

MARCO TEORICO

Día a día el hombre se ve enfrentado a cambios de todo orden en las diversas facetas de la vida. El acelerado desarrollo de la tecnología y los habituales problemas difíciles y llenos de tensiones que es necesario enfrentar, hacen patente la necesidad de personas con visión, con originalidad e iniciativa, capaces de inventar ideas, aparatos o métodos nuevos, que puedan enfrentar los hechos sin importar lo incómodos o amenazantes que sean, que piensen y obren independientemente de actitudes pasadas y desde el punto de vista del mundo en su estado actual (Torrance, 1977), capaces de salir de si mismos, a imaginar nuevas acciones para estas situaciones cambiantes (Lacoa, 1987); puesto que las soluciones ya existentes a ciertos problemas están obsoletas, ya sea porque surgen nuevos problemas o porque simplemente se desea encontrar un mejor modo de realizar las mismas cosas de siempre. Sin embargo muchas veces la información con que cuenta no le es útil ya que ha aceptado como válidos ciertos procedimientos y conceptos que tienen un carácter permanente, estable, que sirven de base para otros conceptos y juicios y que funcionan como estereotipos o modos clásicos de analizar y describir las cosas, todo lo cual va restringiendo su futuro quehacer (De Bono, 1993).

¿Cómo es posible que el hombre pueda generar ideas nuevas ante los requerimientos del ambiente cambiante?. Mediante la capacidad que posee el ser humano de reestructurar los conceptos ya existentes en la mente, negando el carácter axiomático que se tiende a conferir a los conceptos y procedimientos

establecidos (De Bono, 1993). Así, es posible arribar a nuevas visiones de lo existente gracias a la utilización de la *creatividad* (del latín *creare*: engendrar, producir, crear), proceso casi siempre rodeado de un halo místico (Cuevas, 1989; Arieti, 1993) y que cuenta con diversas definiciones, que en su mayoría engloban la producción de algo nuevo, el pensamiento aventurero, es decir, el que se sale del camino trazado, que está dispuesto a nuevas experiencias y que permite que una cosa conduzca a la otra, o como la capacidad para abandonar la secuencia normal del pensamiento para pasarse a una secuencia totalmente distinta, pero productiva (Torrance, 1977).

Para aproximarse teóricamente al concepto *creatividad*, resulta conveniente revisar la Teoría Factorial del Intelecto postulada por Guilford (1959) que plantea una visión muy amplia de la inteligencia con un cuadro total de ésta que incluye una variedad de Habilidades Creativas. Presenta el cuadro de la inteligencia en forma cartográfica y lo denomina "estructura del intelecto", modelo teórico que postula 120 posibles factores para construir una visión estructural de la inteligencia (Guilford, 1959). Dentro de este modelo factorial existen tres vertientes fundamentales: Operaciones, Contenidos y Productos. Como parte de las Operaciones, se encuentra el Conocimiento, la Memoria, el Pensamiento Divergente (que emprende nuevos caminos), el Pensamiento Convergente (meramente secuencial, que avanza por las líneas ya trazadas) y la Evaluación (implica someter a revisión crítica en virtud de determinados criterios). A su vez, los Contenidos pueden ser de naturaleza Figurativa, Simbólica, Semántica y de Conducta. Por último, para formar sus Productos, el pensamiento Unifica,

Clasifica, Relaciona, establece Sistemas, Transforma y obtiene Conclusiones (Marín, 1984).

De este modelo teórico y a raíz del trabajo de Guilford, se plantea la existencia de *rasgos primarios de la creatividad*, definidos como patrones complejos de habilidades (que serían técnicas que forman parte de los factores de las tres vertientes o categorías del modelo estructural del intelecto), relacionados con la fluidez y originalidad de la respuestas, con la flexibilidad del pensamiento y con la habilidad para inventar nuevas ideas y elaborar otras a partir de las simples (Guilford, 1959); es decir, la creatividad se presenta en forma de redes de aptitudes primarias que pueden variar según la esfera donde se ejerce la actividad creadora y en las cuales los individuos difieren de manera continua. Es importante destacar que en un comienzo se pensó que estas habilidades eran sólo aquellas que se definían como producciones y transformaciones divergentes, pero la investigación reciente ha mostrado que se incluyen también las técnicas de redefinición, que están en la categoría de producción convergente, y la sensibilidad a los problemas en la categoría de evaluación. Para autores como Marín (1984), los 24 factores correspondientes al pensamiento divergente son típicamente creativos, además de otros incluidos en producción convergente, evaluación y en transformaciones.

Las Habilidades Creativas comprenden:

Sensibilidad a los problemas. Se refiere a la habilidad para ver defectos, necesidades y deficiencias, para ver lo singular y lo insólito, para ver lo que hay que hacer. En términos generales, en una situación determinada una persona

observará que muchos problemas se plantean, mientras que otra no se dará cuenta. Este factor está relacionado con la capacidad de formular preguntas y de estar preocupado constantemente por encontrar remedios y soluciones (Guilford, 1959; Torrance, 1977).

Fluidez. Se refiere a la habilidad de evocar una variedad de ideas o hipótesis sobre posibles soluciones a problemas (Torrance, 1977). Es que la persona sea capaz de llevar a cabo numerosas realizaciones (Olivares et al., 1996) o de crear un gran número de ideas durante un tiempo determinado (Guilford, 1959).

Flexibilidad. Es la habilidad para adaptarse a las instrucciones que cambian, para librarse de la inactividad del pensamiento, para utilizar varios enfoques (Torrance, 1977). Corresponde a la capacidad de otorgar respuestas a categorías diferentes ya que la mente creadora se coloca en puntos de vista dispares, avizora innumerables posibilidades y selecciona, de entre varios caminos divergentes, los más valiosos (Olivares et al., 1996).

Originalidad. Es la habilidad para producir respuestas poco comunes: para evocar asociaciones remotas, insólitas o desacostumbradas (Torrance, 1977). Se refiere a un producto creativo que aparece en una escasa proporción en una población (Olivares et al., 1996).

Redefinición. Es la habilidad de definir de nuevo, de reorganizar lo que se ve con nuevos prismas, de cambiar la función de un objeto conocido, de ver algo muy conocido en un contexto nuevo, es la transformación que hace que la actividad mental sea productiva en vez de reproductiva (Torrance, 1977). Es la

capacidad de transformar algo en otra cosa, usarlo en funciones que no son la suya específica (Olivares et al., 1996). Se refiere a transformar un objeto ya existente en otro cuya presentación, función o uso son diferentes (Guilford, 1959).

Análisis y síntesis. Es la habilidad que permite descifrar más completa y profundamente los significados, para luego organizar las ideas, no importa lo originales o penetrantes que sean, en algún orden significativo que muestre lo que todo ello significa (Torrance, 1977). Análisis se refiere a ser capaz de desintegrar un todo en sus partes y descubrir nuevos sentidos y relaciones entre los elementos de un todo. Síntesis quiere decir ser capaz de enlazar elementos varios para formar un todo novedoso (Olivares et al., 1996).

Elaboración. Es la habilidad para completar el impulso hasta su acabada realización (Olivares et al., 1996).

Penetración. Es la habilidad para conocer a fondo el problema y escapar de la rutina (Torrance, 1977).

La creatividad como constructo teórico puede ser conceptualizada desde tres perspectivas diferentes que van desde el producto creativo, pasando por el proceso creador hasta llegar a la persona que crea (Antonijevic y Mena, 1989).

Desde el Producto Creativo, se le puede definir como la producción de algo nuevo (Rodríguez y Mogyoros, 1991; Barron, 1965) que sea considerado por un grupo al mismo tiempo como razonable y útil (Stein, 1973), excluyendo así las nuevas respuestas que resultan caprichosas (Haefele, 1962; Mednick, 1962). Algunos autores consideran una respuesta o idea nueva en el sentido de ser rara

estadísticamente y que puede ponerse en práctica enteramente o en parte, junto con servir para solucionar un problema, para mejorar una situación o para alcanzar una meta existente (McKinnon, 1962). También ha sido definida en términos de aportar liberación y formar nuevos modelos en base a una reestructuración de los conceptos ya existentes, sacando lo restrictivo de ideas anticuadas, lo que lleva a nuevos enfoques, juicios, conductas y actitudes (De Bono, 1992).

Desde el Proceso Creador, la creatividad es conceptualizada como un proceso compuesto por las etapas de percepción, hallazgo de ideas, análisis e ideación, incubación y evaluación (Osborn, 1963). Asimismo Vervalin (1962) la define como un proceso que supone estudio y reflexión más que acción, y que incluye la presentación de un problema a la mente con claridad (ya sea imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, meditando, contemplando, etc.) para luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquema según líneas nuevas o no convencionales. También ha sido definida como el proceso de volcar la mente hacia afuera (Crawford, 1954); de emplear la mente y manejar información (De Bono, 1993); de intuir vacíos o elementos necesarios que faltan, de formar ideas o hipótesis acerca de ellos, de someter a prueba estas hipótesis, y de comunicar los resultados, posiblemente para modificar y someter de nuevo a prueba las hipótesis (Torrance, 1977). La creatividad también puede entenderse como un proceso que puede incluir la combinación de artificios, mecanismos, aparatos, leyes fundamentales, efectos o atributos para originar una idea, concepto, opinión o esquema según líneas nuevas (Cisternas, 1987; Vervalin,

1962; Landau, 1969) y que hasta entonces era desconocida por la persona (Vervalin, 1962; Matussek, 1974). También se le define como el arte de buscar, ensayar y combinar el conocimiento en formas nuevas (Parker, 1970) o como la capacidad de reunir marcos no comunes de referencia, lo que se conoce como bisociación (Koestler, 1964). Para autores como Haefele (1962) y Mednick (1962) la creatividad correspondería a la capacidad de realizar nuevas combinaciones como las mencionadas y el proceso creativo implicaría llevarlas a cabo.

En términos generales la creatividad entendida como proceso sería la capacidad del ser humano de producir resultados del pensamiento, de cualquier género que estos sean, que son esencialmente nuevos y que antes eran desconocidos a aquél que los ha producido. Por lo tanto, puede tratarse de una síntesis de pensamientos, que entraña algo más que un mero resumen: puede significar la formación de nuevos sistemas o nuevas combinaciones a partir de informaciones conocidas, así como la aplicación de relaciones conocidas a situaciones nuevas y la creación de nuevas correlaciones. En esta perspectiva, una actividad creativa debe ser hecha a propósito y dirigida a una meta, no debe ser inútil y producto de la fantasía, aunque no es imprescindible que su producto haya de ser inmediatamente aplicable a la práctica. También puede adoptar una forma literaria o científica y pertenecer a un género de realización técnica o metodológica (Drevdahl, 1964).

Desde la Persona que Crea, implica definir el concepto de Habilidad Creativa considerando las características de personalidad de los grandes creadores. Se basa en estudios de biografías y de las relaciones entre

características de personalidad y estas habilidades. Según estos estudios, existen rasgos de las personas creativas, tales como que son percibidas como más inteligentes por quienes los rodean (Barron, 1976); poseen habilidades asociativas (Koestler, 1964); poseen habilidades analógicas y metafóricas superiores al promedio (Barron, 1965); tienen habilidades para resolver antinomias o para acomodar rasgos aparentemente opuestos o conflictivos (Barron, 1965; Koestler, 1964); muestran apertura a la experiencia y una gama amplia de intereses (Barron, 1965; Rogers, 1969); muestran atracción por la complejidad (Barron, 1969); demuestran tolerancia frente a la ambigüedad (Rogers, 1969), entre otros. Considerando a la persona que crea se torna conveniente considerar diferentes obstáculos o bloqueos que pueden incidir en ella y por ende en la adecuada canalización y aprovechamiento de este complejo de habilidades propuestas por Guilford.

Bloqueos a la Creatividad

Algunas investigaciones, como la realizada por Wade (1968), permiten concluir que la creatividad es fomentada, entre otras cosas, por un tipo particular de medio que es independiente de la inteligencia y que parece depender de factores emocionales como la seguridad psicológica y la libertad con que los individuos son alentados a presentarse como personas independientes. Estudios como el recientemente mencionado, hacen alusión al papel que juegan las *variables emocionales* en el campo de la creatividad y por ende en su

entrenamiento, siendo necesario integrar a la capacidad intelectual, las tendencias del sujeto, sus estimaciones, valores e intereses, haciéndose importante trabajar con ambas facetas (Marín, 1974) donde "resulta normal el empleo de medios no ya intelectuales, sino más bien de orden afectivo y tendientes a activar la energía individual de los creadores" (Aznar, 1974, p.40).

Tal es el rol que juegan estas variables en el tema de las Habilidades Creativas, que el desarrollo de estas últimas puede verse impedido por la presencia de obstáculos o bloqueos emocionales, además de los cuales pueden presentarse otros de carácter perceptual y cultural (Guerrero, 1989; Olivares et al., 1996).

Alvin Simbreg (1964) plantea la existencia de tres tipos diferentes de bloqueos:

Bloqueos perceptuales. Corresponden a aquellos casos en que el sujeto no ve cuál es el problema o qué es lo que anda mal. La persona tiene dificultad para aislar el problema, no puede separar el problema de los problemas con que está relacionado, presenta dificultad en verlo por una limitación excesiva del problema, no prestando atención al ámbito que lo rodea, entre otros.

Bloqueos culturales. Su origen está en la manera en que la persona ha sido educada. Entre algunos de estos se encuentran el deseo de adaptarse a una norma aceptada, la tendencia a adoptar una actitud del todo o nada, creer que no vale la pena fantasear, aceptar que no es de buena educación ser curioso.

Bloqueos emocionales. Entendidos como temores irracionales y ansiedades (o al menos un mínimo de aprehensión) experimentados por un

sujeto al tener que enfrentar una nueva obligación o al tratar de adaptarse a una situación nueva, que lo impulsan a rehusar tomar actitudes acordes con sus ideas y convicciones, llegando esto al punto de bloquear la expresión de las Habilidades Creativas de quienes los experimentan (Davis y Scott, 1989). En términos generales, los Bloqueos Emocionales se relacionan con los sentimientos que el sujeto abriga frente a sí mismo, que condicionan su comportamiento. Cuando el sujeto tiene confianza y respeto ante su propia imagen, se siente libre para ser y expresar lo que es; en cambio, si su autoimagen constituye una fuente de vergüenza, experimentará la tendencia a esconder su yo, en lugar de expresarlo, con lo que sus posibilidades de expresividad creativa quedan bloqueadas (Steinberg, 1964) y "los efectos pueden ser tan o más dañinos como los ocasionados por los bloqueos perceptuales y culturales" (Davis y Scott, 1989, p.135). Los bloqueos emocionales se encuentran presentes en los individuos por causa de inseguridades determinadas en parte por las presiones de la vida cotidiana (tensión social), que son más fuertes en las áreas urbanas que rurales, y que se acentúan en el hogar y en la comunidad, interfiriendo en los procesos creativos. La familia también desempeña un importante papel en la formación y mantención de estos bloqueos, puesto que para lograr la felicidad y la seguridad que naturalmente desean para sus hijos, los padres tienden a intensificar la presión ejercida por la cultura hacia la conformidad (Torrance, 1977).

Diversos autores (Sikora, 1979; Torres, 1987; Lacoa, 1987; Torrance, 1969, 1977; Guerrero, 1989; Matussek, 1984; Olivares et al., 1996) mencionan la

presencia de múltiples Bloqueos Emocionales en los individuos (referirse al Apéndice A para el detalle de los ejemplos que aparecen más consistentemente en la literatura), los que también se hacen evidentes en los ámbitos sociales en que participa el hombre, adoptando la forma de *frases suicidas* acerca de las ideas propias y de *frases asesinas* sobre las ideas ajenas (referirse al Apéndice B para ver ejemplos), las cuales pueden ser incluidas en algunos métodos para entrenar Habilidades Creativas.

Entrenamiento de Habilidades Creativas

La investigación en distintas áreas avala el carácter entrenable de las Habilidades Creativas con resultados favorables en múltiples sectores (Gordon, 1961; Parnes, 1962; Brown, 1989; Antonijevic y Mena, 1989). Tanto en ámbitos deportivos (Banto, 1990), como educacionales (Torrance y Grupta, 1964; Torrance, 1965a, 1967; Hallman, 1967; Hansen, 1968; Letelier y Salamanca, 1985; Letelier, 1989; Cisternas, 1987; Molina, Pierre y Sáenz, 1995; Olivares et al., 1996) y empresariales (Vervalin, 1962; Edwards, 1968; Peters y Waterman 1984; Magyari-Beck, 1984; Carmona, 1990; Walker, 1990; Gutiérrez, 1990; Duailibi y Simonsen, 1992; De Bono, 1993, 1994), los hallazgos recopilados muestran que en el incremento de Habilidades Creativas no hay diferencias de edad, sexo u otros factores en los resultados posibles de alcanzar (Parnes, 1962).

Existe una gran diversidad de estrategias utilizadas para el entrenamiento de Habilidades Creativas, considerando que son estas últimas las que se encuentran a la base de la generación de las respuestas creativas que como tales no pueden ser enseñadas (Skinner, 1961). Pese a la diversidad de estrategias existentes (referirse al Apéndice C para una esquematización de las mismas), todas persiguen el mismo objetivo que consiste en "eliminar las coacciones afectivas, sociales o cognitivas que frenan la imaginación creadora" (Moscovici, 1991, p.254). Además, la globalidad de las técnicas contienen una "utilidad negativa", es decir, destruyen la coherencia de los problemas actuando como deformadoras de una realidad hasta tal punto gravosa, sólida y abrumadora por la costumbre, que se termina por no reconsiderarla jamás; son instrumentos de formación, es decir, constituyen un adiestramiento metódico; tienen una función de apoyo, por lo tanto, facilitan la continuación del proceso creativo en el momento en que este se encuentra atascado; tienen un aspecto democrático, pues tienen la misión de conseguir que las personas pretendidamente carentes de condiciones excepcionales puedan convertirse en creadoras por medio del grupo y de las técnicas reunidas (Aznar, 1974).

Dentro de las técnicas conocidas, un grupo importante de procedimientos utilizan tácticas de resolución de problemas, que comprenden diversas estrategias en cada una de sus etapas. También se ha desarrollado un método basado en las cuatro etapas clásicas del proceso creativo, que incorpora el proceso de resolución de problemas. Este modelo considera los siguientes factores y estrategias (Antonijevic y Mena, 1988):

- a) Percepción del problema: se usan técnicas destinadas a aumentar la capacidad perceptiva de los sujetos por medio de la disminución de distintos bloqueos perceptuales.
- b) Formulación del problema: se usan técnicas de reestructuración que permiten generar conceptos y esquemas nuevos apuntando a la disminución de bloqueos conceptuales (señaladas anteriormente como métodos de orientación creativa).
- c) Búsqueda de ideas: se usan técnicas de fluidez y flexibilidad (Brainstorming y técnicas afines).
- d) Evaluación: se evalúan las alternativas surgidas en las anteriores etapas y se elige la más adecuada, a través de técnicas de pensamiento convergente.
- e) Implementación: se desarrolla un plan para poner en práctica las alternativas seleccionadas. Se emplean técnicas de pensamiento convergente.

Las técnicas de manera aislada sólo constituyen herramientas que adquieren sentido cuando son integradas dentro de un marco organizado de trabajo (que sigue en algunos casos el "continuo de complejidad" de las mismas (Sikora, 1979, p.37)), que es lo que se conoce como entrenamiento, y que idealmente debiera considerar las áreas afectivas, cognitivas y ambientales que rodean a los sujetos en el desarrollo de las Habilidades Creativas. Distintos programas de entrenamiento apuntan específicamente a una o un conjunto de estas áreas, pudiendo utilizar estructuras basadas en principios del aprendizaje (refuerzo diferencial, generalización de respuestas, uso de aproximaciones sucesivas y modelaje) y la significación de este para el entrenando, vale decir, la

consideración de situaciones y elementos que forman parte de la vida de cada individuo (Patterson, 1982).

Numerosas investigaciones han mostrado que incluir estos distintos programas dentro de un entrenamiento grupal produce mayor incremento de Habilidades Creativas en los individuos (Lewin, 1943, 1965; Hemphil, 1959; Hall y Watson, 1970; Moscovici, 1991; Hofstatter, 1971; Aznar, 1974; Sikora, 1979; Caviedes, 1983), especialmente considerando que dicha modalidad de trabajo aporta ciertos beneficios tales como favorecer el cambio y la toma de riesgos, disminuir los riesgos intelectuales y otorgar seguridad, actuar como banco de información y fuente de energía, contar con heterogeneidad lo cual otorga riqueza potencial (Moscovici, 1991; Aznar 1974; Sikora, 1979).

Los grupos de entrenamiento de Habilidades Creativas deben reunir una serie de características que favorezcan el desarrollo de estas habilidades (Aznar, 1974; Sikora, 1979), tales como polarización, es decir, que el grupo se encuentre orientado hacia un objetivo único, completamente definido y específico para todos los miembros del mismo; una dimensión o número de personas que idealmente deben ser ocho; semejanza desde la perspectiva de la actividad profesional y de la formación, que idealmente debe ser baja de manera de contar con un grupo heterogéneo; estratificación, es decir que idealmente hay que constituir grupos al margen de las jerarquías; participación o cantidad de tiempo consagrado a las actividades del grupo y el esfuerzo desplegado por los miembros del grupo para sus realizaciones, que idealmente deben reunirse para sesiones breves o para sesiones de varios días; permeabilidad, entendida como

la facilidad o dificultad según las cuales un grupo se abre a un nuevo miembro, donde idealmente una vez formado un grupo es inmutable, no se puede retirar de él a un miembro ni añadirle otro; autonomía o grado en que el grupo funciona independientemente de los demás grupos o de la organización y ocupa una posición independiente, siendo lo ideal que el grupo no presente autonomía de juicio, pero sí autonomía de vida (local, intimidad, etc.); control o grado según el cual el comportamiento de los individuos queda determinado por el grupo, en el cual idealmente los individuos de un grupo de creatividad no deben recibir ningún trato especial estando (al terminar la sesión) sujetos a las mismas normativas sociales que el resto de las personas de su entorno social; flexibilidad o forma en que las actividades se reglamentan con procedimientos formales o informales, donde idealmente hay que dejar que el grupo organice su libertad; estabilidad o forma por la cual el grupo persiste con las mismas características, debiendo luchar idealmente contra el ausentismo; comunicación, que implica atender y enseñar técnicas tanto verbales como no verbales; confianza, es decir, ayudarles a tener confianza en su capacidad creativa; clima, que debe ser armónico y no competitivo; cohesión, que debe fomentarse y preservarse en el interior del grupo.

Referente al rol de quien realiza la supervisión de un grupo de entrenamiento, entendida como el monitoreo sobre los métodos o enfoques para desarrollar la habilidad en cuestión (Patterson, 1982), se encuentran muchas hipotetizaciones, pero pocas investigaciones le consideran como variable en estudio. Lippitt y White (1965) estudiaron la relación entre el estilo de liderazgo y

los comportamientos emocionales, sociales y cognitivos de los miembros del grupo, concluyendo que si el objetivo del grupo es la creatividad, un liderazgo democrático (versus uno autoritario y uno laissez faire) será el que ofrezca mayor rendimiento, por lo que se supone que las nociones de autoridad y jefe en el grupo debieran ser sustituidas por las de animador y regulador; Glover en 1979, estudió la influencia del contexto dado por el monitor sobre los resultados en relación a las distintas dimensiones cognitivas de la tarea (consideró como dimensiones, al igual que la presente investigación, la fluidez, flexibilidad, originalidad y la riqueza de elaboración), sus conclusiones señalan que el contexto no evaluativo favorece la riqueza y la originalidad de la producción del grupo y disminuye por el contrario su fluidez y flexibilidad; el contexto evaluativo-competitivo, por su parte, favorece la fluidez y flexibilidad, inhibiendo la riqueza de elaboración y originalidad; en las situaciones competitivas, evaluativas, la centración en el grupo conlleva una fluidez y una flexibilidad superiores a las obtenidas cuando el grupo se centra en los individuos, por el contrario, esta diferencia de centración no interviene en el proceso de elaboración y de originalidad.

Por último, el responsable de un grupo de entrenamiento debiera tener varias consideraciones presentes, tales como que la creatividad no es un factor dependiente del pensamiento convergente, sino que una entidad separada y distinta (Hammer, 1961; Torrance, 1962, 1964; Getzel y Jackson, 1962; Flescher, 1963; Cicirelli, 1965); en la cual confluyen factores cognitivos, afectivos y ambientales (Antonijevic y Mena, 1989); que los grupos de entrenamiento deben

tener ciertas características favorecedoras para los individuos (Aznar, 1974; Sikora, 1979) y que las distintas técnicas deben ser consideradas dentro de un marco global de trabajo que realmente facilite el desarrollo de las habilidades potenciales de los individuos (Antonijevic y Mena, 1989), por ejemplo, mediante el trabajo con Bloqueos Emocionales que obstaculizan la expresión de las Habilidades Creativas, debido a la incapacidad de las personas para acceder e integrar a la corriente vivencial cierta información preverbal que se encuentra fuera del ámbito del "darse cuenta" cotidiano. En sumas cuentas, el entrenamiento debiera emplear contextos que permitan entrelazar lo racional con lo emocional en la experiencia humana (Maturana, 1990).

Facilitación de la Elaboración de Bloqueos Emocionales

Desde la perspectiva de Maturana (1990) en que todo es dicho por un observador, se entiende que el significado que posee una determinada experiencia para una persona está dado por la manera en que dicha experiencia es percibida, estructurada y definida por la persona en cuestión. De esta manera, los problemas son tales según como las personas estructuran y definen una serie de datos puntuales. Sin embargo, lo humano no sólo se constituye en base a la cognición del entorno, más bien responde al entrelazamiento de lo emocional con lo racional (Maturana, 1990), es por ello que si ante una determinada dificultad un sujeto se queda sólo en un nivel de "términos claramente definidos" podrá explicar e incluso probar cómo surge esta última y por ello por qué no puede ser

resuelta, sin embargo eso no es todo lo que se necesita para resolverla, ya que requiere información adicional que no está a su disposición en ese momento.

Cualquier situación compleja o cotidiana es vivida corporalmente y siempre acompañada, además de lo que se puede pensar claramente, de una sensación de "más" que algunas veces es un insatisfecho, lóbrego, ambiguo o no claro sentimiento de disconfort, de que allí hay algo más de lo que ya se había pensado y es desde este sentido y sensación no anunciada desde donde provienen más aspectos específicos y más conocimientos de los que ya se pensaba que se tenían. La fuente interior, dentro de cada persona, tiene implícitamente el conocimiento lingüístico de todo lo que una persona ha aprendido, oído o pensado alguna vez, pero también contiene una organización más básica del organismo humano y también la progresiva diferenciación única y el desarrollo del vivir de esa persona hasta ahora. Esta es la razón por la que cuando una persona presta atención primeramente a una sensación y sentimiento global no claros, es tanta la sabiduría implícita en ella, que resulta impensable hasta ese momento para esta persona o para cualquier otra (Gendlin, 1982).

Lo recién descrito deja de ser extraño si se considera que el cerebro y el cuerpo saben mucho más de lo que normalmente está a entera disposición de las personas. Se es consciente de sólo un fragmento de lo que profundamente se sabe, ya que el sistema nervioso central percibe y procesa un gran cúmulo de información que está almacenada fuera del ámbito del "darse cuenta" cotidiano, pudiendo incluso "el conflicto, el dolor y los problemas no resueltos llegar a ser el

origen de inquietud crónica, crecimiento bloqueado y aún enfermedad” (Ferguson, 1980, p.21) sin que la persona sea consciente de las razones de ello.

Una manera de incorporar aquellos elementos que han quedado excluidos de la conciencia y que generan en la persona la sensación de “un conocimiento más” es prestándole atención directa al cuerpo. El más profundo conocimiento corporal puede ser bien recibido y después vivido más allá puesto que profundiza y articula nuevo conocimiento subliminal (que hasta entonces había quedado dentro del cúmulo de sensaciones de “saber algo más”) mediante el proceso de hacer explícito aquello que se encontraba sólo implícito, llevando los elementos desde un nivel de conocimiento preverbal hacia una definición y expresión. El desarrollo de este proceso es comprensible al basarse en lo que actualmente se conoce acerca del funcionamiento de los hemisferios cerebrales y su especialización en su modo de saber, donde el hemisferio izquierdo, analítico, dominante en el lenguaje nombra aquello que hasta ahora era inarticulado y difuso, conocido solamente por el mudo cerebro derecho. La emergencia de un paso hacia adelante en un problema y la simultánea sensación física de alivio, sugieren un repentino conocimiento entre ambos hemisferios (Ferguson, 1980).

Al prestar atención a la sensación sentida¹ de lo que la persona está expresando, es posible llegar a un punto muy diferente del que es posible sólo

¹ La sensación sentida es la manifestación del experimentar en las personas. Constituye una sensación corporal que se hace manifiesta cuando la persona si bien sabe algo y tiene la certeza de que dicho conocimiento le pertenece, no logra accederlo completamente en su conciencia, apareciendo entonces una tensión corporal que indica la existencia de algo pendiente. La sensación sentida cuenta con una serie de características: es *corporal* (ocurre en el cuerpo de las personas, principalmente entre la zona torácica y la pélvica) y *global, presente* (aunque se refiera a elementos del pasado o del futuro, siempre reflejará lo que para la persona significa actualmente un determinado elemento y por ende, no puede corresponder a elaboraciones cognitivas previas ni al recuerdo de los sentimientos generados en el pasado), *subjetiva, preconceptual* (es decir, está antes de la verbalización; se gesta mucho antes de que se encontrar en concepto adecuado para simbolizarla),

por la lógica. Si bien esta última es necesaria, se requiere combinarla con un ir y venir en torno al sentir experiencial moviéndose así desde un concepto y sus implicaciones lógicas hacia lo que se alude al usarlo, siendo todo esto último no verbal. Este proceso de alternancia ha sido descrito como un proceso que naturalmente se da en las personas y también como una técnica, conocida como Focalización o Focusing², que puede ser utilizada por la persona interesada de manera individual o bien dentro de un contexto interpersonal en la forma de una relación de ayuda (Gendlin, 1964, 1966, 1983, 1988; Gendlin y Rychlak, 1970).

La utilidad de la técnica de Focalización está dada por el hecho de constituir una estrategia que facilita el proceso experiencial; en ella el cuerpo aparece como la referencia constante (mediante la sensación sentida) de todo este proceso de despliegue de la vivencia, el cual se vive como un movimiento de conciencia que se produce entre sensaciones corporales que contienen significados por una parte y algo que funciona como símbolo por otra (palabras, frases o imágenes). La técnica permite la reconstrucción del flujo de experiencias (sean estas dolorosas y negativas o agradables y positivas) llevando a mayores niveles de conciencia e integración personal, ya que permite que un elemento

tiene *múltiples significados implícitos* (así como una red semántica tiene múltiples significados ligados a uno en particular) y corresponde al *flujo dinámico* (ya que por definición la experiencia humana no es estática, sino que se modifica frente a cada estímulo tanto interno como externo a la persona). Estas características permiten diferenciarla de otros elementos del acontecer de las personas tal como la emoción, en relación a la cual se diferencia principalmente en torno a la intensidad (que es mayor en la emoción) y en el espacio que ocupa en la conciencia (la emoción estrecha la conciencia y la circunscribe alrededor de sí).

² Focusing es un término que se ha traducido como "proceso y técnica del enfoque corporal", porque comprende ambas cosas. Es el proceso activo y dinámico de enfocar, focalizar o poner bajo el foco determinadas sensaciones y sentimientos y al mismo tiempo es la técnica que permite descubrir paso a paso los significados implícitos de nuestra experiencia y cambiar al unísono con ella, atendiendo en todo ello a un registro corporal (Gendlin, 1988, p.28).

experiencial que se encuentra atascado o detenido sea elaborado e integrado en el campo vivencial más amplio de las personas. Estas características hacen que la técnica pueda ser usada como una herramienta de facilitación del contacto con la experiencia (Gendlin, 1988) y preste especial "utilidad frente a cualquier tipo de bloqueos" (Ferguson, 1980, p.21), tales como los emocionales, que actúan como obstáculos a la expresión de Habilidades Creativas, que se hacen presentes debido a una estructuración y definición particular de la experiencia basada en una serie de datos puntuales y a la exclusión de cierta información (generalmente de carácter preverbal) por encontrarse fuera del ámbito del "darse cuenta" cotidiano, y que pueden superarse facilitando la significación de los datos y con ello la recuperación e integración de esta fuente a la corriente vivencial.

Puesto que muchas veces las personas no pueden desarrollar por sí mismas este proceso, se requiere de un tercero que actúe como facilitador mediante la aplicación de la técnica dentro de un contexto centrado en la persona (es decir, donde todo lo dicho o hecho es chequeado inmediatamente por la respuesta interna del sujeto con que se está trabajando). El proceso requiere, por lo tanto, de un monitor que además de dar instrucciones para focalizar, escuche, refleje y otorgue respuestas centradas en la persona, de manera que ésta última hable a partir de las respuestas dadas y logre un mayor grado de conexión que le permita ir avanzando en sus mapas cognitivos de la experiencia moviéndose la persona desde una construcción rígida de la misma (percibiendo la experiencia a modo de hechos externos), hasta el desarrollo de construcciones cada vez más

cambiantes y flexibles del significado de ésta que son interpretaciones modificables por cada nueva experiencia (Rogers, 1961).

La relevancia de la Focalización es que permite enfocar problemas y tensiones para permitir que cambien, convirtiéndose así en una técnica adecuada para generar un estilo de interacción tendiente a la facilitación de los Bloqueos Emocionales que afectan a las personas en sus Habilidades Creativas.

Con el término "facilitación de la elaboración de los Bloqueos Emocionales" se alude al proceso en el cual se establece un estilo de interacción que posee a la base herramientas de la técnica de Focalización (que incluye seis pasos o movimientos resumidos en el Apéndice D) que cuenta con estructuras y objetivos establecidos y diferenciados (Gendlin, 1964, 1966, 1983, 1988; Gendlin y Rychlak, 1970) en el cual una persona ayuda a otra a simbolizar (por medio de imágenes o palabras) fragmentos de su experiencia que no han sido integrados a la totalidad de la misma y que se encuentran constituyendo Bloqueos Emocionales a sus Habilidades Creativas.

FORMULACION DEL PROBLEMA

Gran cantidad de estudios acerca de las Habilidades Creativas permiten concluir, por una parte, que éstas constituyen un potencial susceptible de estimular y desarrollar y que además, es posible obtener resultados favorables empleando una gran diversidad de estrategias para su entrenamiento.

Existe una vasta gama de estrategias para el entrenamiento de Habilidades Creativas pero, en términos generales, todas se enfocan de uno u otro modo sobre variables cognitivas y en menor instancia sobre aquellas de carácter afectivo, que tal como se menciona en la literatura, poseen especial relevancia dado que los Bloqueos Emocionales pueden limitar la expresión de estas habilidades. Así, pese a la relevancia de las variables de carácter emocional y a lo conveniente que sería incluirlas en los programas de entrenamiento, estos suelen privilegiar la entrega y práctica de estrategias que no las incluyen.

Considerando la escasez de programas de entrenamiento que incluyen el trabajo con Bloqueos Emocionales y por otra parte, la relevancia que se menciona de los mismos en la literatura, surge la necesidad de indagar, por medio de esta investigación, la pregunta ¿existe relación entre un estilo de supervisión que facilita la elaboración de Bloqueos Emocionales a la creatividad y los resultados obtenidos en el entrenamiento de Habilidades Creativas?, con tal de justificar la consideración de esta variable en entrenamientos futuros.

OBJETIVOS

Objetivo General

Evaluar y comparar la eficacia de dos estilos de supervisión en el entrenamiento de Habilidades Creativas.

Objetivos Específicos

1. Evaluar comparativamente los resultados producidos por los dos estilos de supervisión y observar si existen cambios en la fluidez.
2. Evaluar comparativamente los resultados producidos por los dos estilos de supervisión y observar si existen cambios en la flexibilidad.
3. Evaluar comparativamente los resultados producidos por los dos estilos de supervisión y observar si existen cambios en la originalidad.
4. Observar si existe relación entre las Habilidades Creativas y los Bloqueos Emocionales evidenciados por los sujetos de la muestra.

HIPOTESIS

Hipótesis General

En el entrenamiento de Habilidades Creativas se produce un mayor incremento de éstas cuando se consideran marcos de trabajo orientados a la disminución de los Bloqueos Emocionales en comparación a la no inclusión de estos últimos.

Hipótesis de Trabajo

1. El entrenamiento de la creatividad en profesionales con un estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas, produce un incremento significativo en la fluidez.
2. El entrenamiento de la creatividad en profesionales con un estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas, produce un incremento significativo en la flexibilidad.
3. El entrenamiento de la creatividad en profesionales con un estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas, produce un incremento significativo en la originalidad.

4. El entrenamiento de creatividad en profesionales con un estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas y en facilitar la elaboración de los bloqueos emocionales, produce un incremento significativo en la fluidez.
5. El entrenamiento de creatividad en profesionales con un estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas y en facilitar la elaboración de los bloqueos emocionales, produce un incremento significativo en flexibilidad.
6. El entrenamiento de creatividad en profesionales con un estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas y en facilitar la elaboración de los bloqueos emocionales, produce un incremento significativo en la originalidad.
7. El entrenamiento de creatividad en profesionales con estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas y en facilitar la elaboración de los Bloqueos Emocionales, produce un incremento de la fluidez superior al obtenido mediante el entrenamiento en Habilidades Creativas con un estilo de supervisión únicamente centrado en la entrega y práctica de estrategias.
8. El entrenamiento de creatividad en profesionales con estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas y en facilitar la elaboración de los Bloqueos Emocionales, produce un incremento de la flexibilidad superior al obtenido

mediante el entrenamiento en Habilidades Creativas con un estilo de supervisión únicamente centrado en la entrega y práctica de estrategias.

9. El entrenamiento de creatividad en profesionales con estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas y en facilitar la elaboración de los Bloqueos Emocionales, produce un incremento de la originalidad superior al obtenido mediante el entrenamiento en Habilidades Creativas con un estilo de supervisión únicamente centrado en la entrega y práctica de estrategias.

CAPITULO 2

METODOLOGIA

Tipo de Estudio

Según los criterios de Hernández, Fernández y Baptista (1991), consiste en un estudio de tipo explicativo.

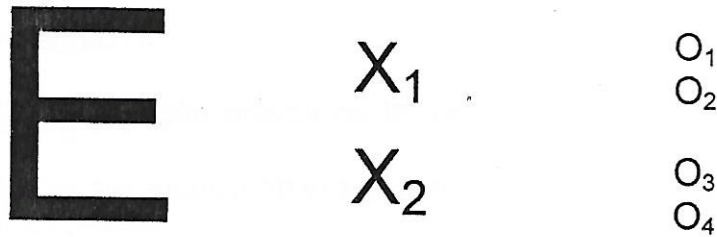
La vertiente de los datos es de tipo cuantitativa, puesto que los puntajes arrojados por el Torrance Test of Creative Thinking y por la pauta de registro de bloqueos emocionales fueron comparados en base a técnicas estadísticas.

En relación a su naturaleza es experimental debido a que estudia variables manipulables. Según la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (1991) corresponde a un experimento puro, ya que se realiza manipulación intencional de al menos una variable independiente, mide el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente y controla la validez interna de la situación experimental (mediante dos grupos de comparación y la equivalencia de los grupos en todo excepto en la manipulación de la variable independiente).

Tipo de Diseño

La presente tesis se encuadra dentro del diseño experimental con preprueba-postprueba, en base a grupos pareados (Hernández, Fernández y

Baptista, 1991), siendo las variables dependientes los factores de pareamiento (ver Apéndice E). El diseño se puede diagramar de la siguiente manera:



donde :

E: evaluación pre e igualación de los grupos en base a las variables dependientes.

O_1 a O_4 : evaluaciones post de las variables dependientes.

X_1 - X_2 : procedimientos en experimentación.

Universo

El universo del estudio está constituido por el conjunto de hombres y mujeres profesionales que laboran en empresas de la Quinta Región.

Muestra

La muestra, de carácter intencional, estuvo constituida por 32 personas, hombres y mujeres profesionales con al menos ocho semestres de formación

universitaria que laboran en una empresa de la Quinta Región. El grupo experimental estuvo compuesto por 16 personas, 4 mujeres y 12 hombres y el grupo control por 16 personas, 5 mujeres y 11 hombres, con rangos de edad de 23 a 73 años.

La información acerca de la distribución por rangos de edad y sexo de la muestra se sistematiza en el siguiente cuadro:

Nº de Sujetos	Grupo Control	Grupo Experimental
Hombres	11	12
Mujeres	5	4
entre 23-33 años	9	7
entre 34-44 años	4	4
de 45 años o más	3	5

En cuanto al nivel jerárquico ocupado en la empresa no hubo distinciones en los sujetos, los que fueron reclutados en forma voluntaria, por constituir la motivación un factor importante en cualquier proceso de aprendizaje significativo (Rogers, 1969).

Variable Independiente

Definición Teórica

Estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas. Este estilo de supervisión consistió en la enseñanza de las estrategias que permitan desarrollar Habilidades

Creativas; dirección de actividades que permitan la práctica, por parte de los miembros del grupo de entrenamiento, de las estrategias enseñadas; realización de actividades de aproximación sucesiva orientadas a la emisión de respuestas creativas; aplicación de refuerzo social ante la emisión de aquellas respuestas que impliquen la utilización de las habilidades en cuestión; utilización de modelaje en la resolución de problemas de manera creativa (utilizando las estrategias enseñadas y siguiendo estilos de razonamiento que comprometan la utilización de dichas habilidades); refuerzo de la generalización del estilo de razonamiento y emisión de respuesta ante situaciones distintas a las experimentadas en las sesiones del taller.

Las experiencias de aprendizaje generadas por el monitor estuvieron en relación con aspectos del campo vivencial de los sujetos participantes del taller, para lo cual se consideraron los datos personales de los sujetos recolectados con anterioridad por las investigadoras.

Estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas y en la facilitación de la elaboración de Bloqueos Emocionales a la creatividad. Este estilo de supervisión consistió en la enseñanza de estrategias que permitan desarrollar Habilidades Creativas; dirección de actividades que permitan la práctica, por parte de los miembros del grupo de entrenamiento, de las estrategias enseñadas; realización de actividades de aproximación sucesiva orientadas a la emisión de respuestas creativas; aplicación de refuerzo social ante la emisión de aquellas

respuestas que impliquen la utilización de las habilidades en cuestión; utilización de modelaje en la resolución de problemas de manera creativa (utilizando las estrategias enseñadas y siguiendo estilos de razonamiento que comprometan la utilización de dichas habilidades); refuerzo de la generalización del estilo de razonamiento y emisión de respuesta ante situaciones distintas a las experimentadas en las sesiones del taller. Las experiencias de aprendizaje generadas por el monitor estuvieron en relación con aspectos del campo vivencial de los sujetos participantes del taller, para lo cual se consideraron los datos personales de los sujetos recolectados con anterioridad por las investigadoras.

El monitor debió además facilitar la elaboración de los Bloqueos Emocionales que presentaron los sujetos durante las sesiones de trabajo mediante la utilización de un estilo de interacción que tuvo a la base herramientas de la técnica de Focalización (Gendlin, 1966, 1983, 1988; Gendlin y Rychlak, 1970).

Definición Operacional

En este estudio se entiende estilo de supervisión como la conducta manifestada por el monitor del grupo de entrenamiento, a través de 12 sesiones de 90 minutos cada una (referirse al Apéndice F para una descripción de las sesiones de entrenamiento), durante la enseñanza y práctica de estrategias tendientes al desarrollo de Habilidades Creativas y la respuesta conductual

manifestada por el monitor frente a la aparición de Bloqueos Emocionales a la creatividad en los participantes del taller durante la sesión de entrenamiento.

Programa uno: supervisión centrada en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas. Este programa estuvo basado en la enseñanza didáctica de distintas estrategias (cuya efectividad ya ha sido probada en otros estudios) para desarrollar las Habilidades Creativas de fluidez, flexibilidad y originalidad. Las estrategias utilizadas incluyeron Brainstorming, S.C.A.M.P.E.R., Pensamiento Lateral, técnicas de Resolución de Problemas, principios de la Sinéctica, Análisis Morfológico, Lista de Atributos y Lotus Blossom; todas ellas con el objetivo central de desarrollar las habilidades del pensamiento divergente. Los monitores tuvieron la función de enseñar las técnicas, mediante el empleo de diversas metodologías aportadas por la tecnología de la enseñanza, tales como la realización de clases magistrales, trabajo en pequeños grupos, resolución de problemas, utilización de preguntas, uso de material de apoyo visual, etc. Además, tuvieron la labor de dirigir la práctica de las técnicas por parte de los sujetos durante las sesiones de entrenamiento.

Programa dos: supervisión centrada en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas y en facilitar la elaboración de los Bloqueos Emocionales a la creatividad. Este programa estuvo basado en la enseñanza didáctica de distintas estrategias (cuya efectividad ya ha sido probada en otros estudios) para desarrollar las Habilidades

Creativas de fluidez, flexibilidad y originalidad. Las estrategias utilizadas incluyeron Brainstorming, S.C.A.M.P.E.R., Pensamiento Lateral, técnicas de Resolución de Problemas, principios de la Sinéctica, Análisis Morfológico, Lista de Atributos y Lotus Blossom; todas ellas con el objetivo central de desarrollar las habilidades del pensamiento divergente. Los monitores tuvieron la función de enseñar las técnicas, mediante el empleo de diversas metodologías aportadas por la tecnología de la enseñanza, tales como la realización de clases magistrales, trabajo en pequeños grupos, resolución de problemas, utilización de preguntas, uso de material de apoyo visual, etc. Además, tuvieron la labor de dirigir la práctica de las técnicas por parte de los sujetos durante las sesiones de entrenamiento, debiendo a diferencia del estilo anterior, facilitar la elaboración de los Bloqueos Emocionales a la creatividad que presentaron los sujetos durante el desarrollo del entrenamiento mediante la utilización de un estilo de interacción basado en herramientas de la técnica de Focalización.

Ambos programas de entrenamiento tuvieron idénticos contenidos en lo referente a metodologías y estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas. Lo único que difirió entre ellos fue el estilo de supervisión adoptado por el monitor, que en un caso se preocupó de la entrega y supervisión de la práctica de las estrategias, y en el otro, además de lo anterior, de facilitar la elaboración de los Bloqueos Emocionales a la creatividad que se fueron presentando en los sujetos durante las sesiones de entrenamiento.

Variables Dependientes

Bloqueos Emocionales a la Creatividad

Definición Teórica

Los Bloqueos Emocionales a la creatividad pueden ser entendidos como temores irracionales y ansiedades (o al menos un mínimo de aprehensión) experimentados por un sujeto al tener que enfrentar una nueva obligación o al tratar de adaptarse a una situación nueva, que lo impulsan a rehusar tomar actitudes acordes con sus ideas y convicciones; llegando esto al punto de bloquear la expresión de las Habilidades Creativas de quienes los experimentan (Davis y Scott, 1989). "Es probable que en la raíz de la mayoría de estos bloqueos esté la inseguridad, ya sea en el trabajo o en otros aspectos; de todas maneras y cualquiera que sea la causa, los efectos pueden ser tan o más dañinos como los ocasionados por los bloqueos perceptuales y culturales" (Davis y Scott, 1989, p.135).

Definición Operacional

En este estudio los Bloqueos Emocionales fueron cuantificados para cada uno de los sujetos en base a la cantidad de ítems de la pauta de registro de bloqueos emocionales reconocidos por la persona como propios y existentes en el presente; es decir, el puntaje obtenido de las frecuencias del instrumento diseñado para efectos de la investigación.

Habilidades Creativas

Definición Teórica

La creatividad es entendida como un proceso, siendo una forma de captar o ser sensible a los problemas, deficiencias, lagunas de conocimiento, elementos pasados por alto, falta de armonía, etc.; de evocar una variedad de ideas y suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de adaptarse a las instrucciones que cambian, de utilizar varios enfoques; de producir respuestas poco comunes, de evocar asociaciones remotas, insólitas o desacostumbradas; de definir algo nuevo, de reorganizar lo que se ve con nuevos prismas, de ver algo muy conocido en un contexto nuevo (Torrance, 1974, 1977).

Definición Operacional

Se entiende por creatividad el puntaje obtenido por los sujetos en 3 de las 4 dimensiones básicas o Habilidades Creativas evaluadas por el Torrance Test of Creative Thinking (TTCT), las que se definen operacionalmente de la siguiente forma:

Fluidez. Es evaluada a través del número de respuestas dadas por el sujeto en las actividades que se adecuan a los requerimientos de la tarea.

Flexibilidad. Es evaluada a través del número de categorías diferentes en las cuales están contenidas las respuestas. Se puntúa la capacidad de cambiar de categoría o de dar respuestas de distinta categoría.

Originalidad. El puntaje de originalidad se obtiene a través del análisis de la frecuencia de ocurrencia de las respuestas dadas. De este modo, las

respuestas más infrecuentes o inusuales obtienen un mayor puntaje en originalidad y viceversa.

Elaboración. Es evaluada a través de cada detalle o idea pertinente agregada al estímulo base mínimo. Esta dimensión no será evaluada, ya que tiene carácter optativo en el instrumento señalado.

Instrumentos de Medición para las Variables Dependientes

Instrumento de Medición de Habilidades Creativas

(Ver en el Apéndice G).

- Nombre original : Torrance Test of Creative Thinking (TTCT). Forma Verbal.
- Autor: Ellis Paul Torrance.
- Procedencia: Scholastic Testing Service, Inc. Bensenville. Estados Unidos.
- Administración: Individual y Colectiva.
- Duración: Aproximadamente 45 minutos.
- Aplicación: Niños desde 5 años, adolescentes y adultos.
- Significación: Apreciación de cuatro dimensiones del pensamiento creativo: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración para cada edad.
- Puntajes por separado para cada una de las dimensiones (por cada edad): Se presentan en puntajes t.
- Interpretación de los puntajes por cada una de las dimensiones:

Fluidez. Este puntaje refleja la habilidad del examinado para producir un gran número de ideas.

Flexibilidad. Este puntaje representa la habilidad de una persona para producir una variedad de tipos de ideas, cambiar de una aproximación a otra, o usar una variedad de estrategias.

Originalidad. Este puntaje representa la habilidad del sujeto para producir ideas distintas de las obvias, comunes, banales o establecidas.

Elaboración. Este puntaje representa la habilidad de los sujetos para desarrollar, adornar, embellecer, llevar a cabo, u otras formas de elaborar ideas.

Descripción de la Prueba

La batería de los Tests de Torrance de pensamiento creativo está compuesta por dos tests figurales y dos tests verbales, cada uno con formas A y B.

Los tests figurales pueden ser usados desde Kindergarten en adelante y los tests verbales desde cuarto básico en adelante.

Cada actividad es puntuada por fluidez, flexibilidad, originalidad y por elaboración (optativa). Estas son consideradas tanto dimensiones de puntuación como Habilidades Creativas básicas, puesto que la creatividad en sí misma, como constructo hipotético, no puede ser medida a través de un test, sino que son estas diferentes habilidades que dan cuenta de la capacidad creativa las que son susceptibles de ser evaluadas. Aunque esta constelación de habilidades no constituya la esencia de la creatividad, un alto nivel de estas habilidades incrementa las probabilidades de que una persona se comporte creativamente (Torrance, 1974, 1981).

Confiabilidad del Instrumento

Estudios de confiabilidad en relación a la puntuación de la prueba indican que tanto correctores entrenados en la puntuación del TTCT, como correctores no entrenados obtienen puntuaciones muy similares cuando estos últimos se ajustan a la guía de puntuación ofrecida por el test. Así, cuando las normas de puntuación son estudiadas y adoptadas cuidadosamente, se han obtenido aceptables puntajes de confiabilidad entre puntuadores entrenados y no entrenados en los test. Los coeficientes de correlación son (Torrance, 1974):

- fluidez 0.96
- flexibilidad 0.94
- originalidad 0.86
- elaboración 0.91

Estos hallazgos sugieren que no es necesario tener un entrenamiento especial de estos tests para asegurarse resultados confiables, lo que parece ser necesario es que "el puntuador lea y siga las normas de puntuación lo más precisamente posible, aceptando las pautas de la guía como una base para su juicio" (Bravo y Valdés, 1991 p. 19).

Los coeficientes de confiabilidad test re-test son generalmente más altos para los test verbales que para los figurales, y para fluidez y flexibilidad más que para originalidad y elaboración.

Validez del Instrumento

Distintos autores se han preocupado del tema de la validez de los test de pensamiento creativo (Wallach y Kogan, 1965; Guilford, 1971) señalando la dificultad de encontrar un criterio único que abarque el comportamiento creativo.

Torrance (1974), tratando de buscar una solución, toma la creatividad como un proceso a partir del cual se pueden analizar las habilidades necesarias para su exitoso funcionamiento, la producción de varios tipos de producto, los tipos de características de personalidad, las variables de la dinámica de grupo y otras características ambientales que faciliten o impidan este funcionamiento descrito.

Validez de Contenido. A diario es posible observar las múltiples maneras que existen de comportarse creativamente; esto hace que resulte "imposible desarrollar un test que abarque una muestra ampliamente representativa de tales comportamientos" (Bravo y Valdés, 1991, p.71).

Distintos autores han criticado el test de Torrance por las bajas correlaciones en las medidas entre los subtests (por ejemplo: fluidez verbal-fluidez figural) y entre las tareas dentro de los tests (Wallach y Kogan, 1965). Esta crítica se basa en el supuesto de la creatividad como función unitaria. A partir de la evidencia disponible, Torrance plantea que pensar así es un error, que las tareas verbales y figurales (de los TTCT) ponen en juego diferentes aspectos de un universo de habilidades que pueden ser consideradas legítimamente "de pensamiento creativo". Incluso Torrance estableció deliberadamente, a la luz del análisis factorial, tareas que presentaban baja correlación entre sí, con el objetivo de evaluar una gama heterogénea de

habilidades creativas, y que estaban fundamentadas en el análisis de la vida de personas más creativas, la naturaleza de los desempeños y características personales.

Una de las ventajas de la muestra de contenidos de los TTCT, en especial de los figurales es que, por presentar tareas que no exigen de un aprendizaje previo de materias, pueden ser aplicados en todos los niveles educacionales, y en cualquier edad (Bravo y Valdés, 1991).

Validez de Constructo. Un gran número de estudios, usando el TTCT, han sido realizados para determinar con mayor exactitud las cualidades medidas por estos tests. Algunos de estos estudios han incluido correlaciones simples entre los puntajes de habilidades creativas del test con otras medidas, mientras otros han comparado las características de personalidad de personas que alcanzan bajos puntajes con aquellos que alcanzan altos puntajes. Dentro de las características que se han encontrado en diversos estudios (Dreyer y Wells, 1966; Fleming y Weintraub, 1962; Clark, 1964; Torrance 1962, 1963, 1964) entre personas con altos puntajes de creatividad evaluados con el TTCT, figuran una autoimagen positiva y fuerte, aceptación creativa de uno mismo y un mayor autoconocimiento; independencia de influencias ambientales; alta tolerancia a la frustración; flexibilidad actitudinal; preferencia por estructuras abiertas de aprendizaje donde los métodos y las estructuras no son especificados; jugueteo físico y social; espontaneidad cognitiva; juego manifiesto; alto sentido del humor; irregular desarrollo del ego manifestado en la capacidad de conectarse con experiencias tempranas y conjugar el juego con la realidad; capacidad de

relacionarse con originalidad; reputación de tener ideas "salvajes" y "tontas"; gran imaginación y creatividad en el test Rorschach.

Estas características, presentes en las personas con puntajes más altos en el TTCT, concuerdan con los resultados de la investigación en creatividad tradicional, lo que ha apoyado la validez de constructo de los TTCT.

Validez Concurrente. Algunos de los criterios más usados dentro de este análisis son el reporte de los pares o tests sociométricos, reportes de los profesores, desempeño laboral y educacional. Al respecto, distintos investigadores muestrean en sus estudios resultados favorables que apoyan este tipo de validez para los TTCT (Torrance, 1962, 1963, 1974; Torrance y Myers, 1962; Wallace 1961, 1964; Bish, 1964; Cicirelli, 1964, 1965).

Validez Predictiva. Cropley (1971) encontró una relación significativa entre los resultados del TTCT y el desempeño (después de 5 años de evaluación) en el campo del arte, del teatro, de la literatura y de la música.

Witt (1971) encontró que los alumnos más creativos evaluados con el TTCT dieron pruebas de talento notable y llegaron a un alto grado de éxito en el terreno artístico, después de seis años de haberse dedicado fuera de la escuela a desarrollar aptitudes creativas. También obtuvieron premios de concursos gubernamentales y siguieron cursos de especialización en el campo de la música o arte, así mismo tuvieron una actividad verbal superior a la media en el terreno científico o en otros terrenos, como lo prueban los premios obtenidos en este campo.

El principal estudio de validez predictiva a largo plazo fue realizado por Torrance y duró 12 años. Los resultados indican que los mejores elementos predictivos son, en orden de importancia: la medida de flexibilidad, originalidad, fluidez, elaboración, inteligencia, éxito escolar y evaluación por los compañeros. Doce años después de haber realizado la primera evaluación, Torrance encontró que el éxito creativo de los hombres es más predecible que el de las mujeres. A pesar de esto, para ambos grupos las correlaciones entre los desempeños creativos y las medidas de creatividad fueron significativas al nivel de 0.01.

Pauta de Registro de Bloqueos Emocionales

Se aplicó una pauta de registro individual semi estructurada (que previamente fue sometida a juicio de experto) de aproximadamente 20 minutos de duración (ver en Apéndice G), con la cual se pretendió registrar e identificar cuántos Bloqueos Emocionales a la creatividad afectan a los individuos al enfrentarse con tareas que requieren el uso de Habilidades Creativas. La pauta fue aplicada al finalizar los módulos evaluativos (pre y post) de ambos programas de entrenamiento.

La información obtenida mediante la aplicación de la pauta de registro fue traducida a información cuantitativa de tipo ordinal para permitir su resumen por rangos y utilización para determinar si se evidencian variaciones en los Bloqueos Emocionales a la creatividad entre el comienzo y fin del programa de entrenamiento y si existe relación entre esos resultados y las Habilidades Creativas.

Procedimiento

- Selección y organización de las estrategias y metodologías empleadas en el programa de entrenamiento en Habilidades Creativas.
- Construcción y validación de la Pauta de Registro de Bloqueos Emocionales a la Creatividad mediante la consideración de tres juicios de experto.
- Contacto con empresas de la Quinta Región y selección de aquella que aceptó la ejecución del proyecto con sus funcionarios y dentro de su recinto.
- Definición de la estrategia de divulgación del programa de entrenamiento en conjunto con la Gerencia de Recursos Humanos de la empresa.
- Divulgación de los programas de entrenamiento.
- Recepción y análisis de las fichas de postulación al programa de entrenamiento.
- Selección de la muestra.
- Evaluación Pre con el Torrance Test of Creative Thinking en forma colectiva.
- Aplicación Pre de la Pauta de Registro de Bloqueos Emocionales.
- Constitución de dos grupos pareados sobre las variables dependientes, cada uno con 16 sujetos, mediante el empleo de la prueba "t" de Student en el caso de las Habilidades Creativas y U. de Mann Whitney al tratar con Bloqueos Emocionales.
- Implementación de los programas experimentales.

Grupo 1 (Control). Centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de Habilidades Creativas.

Grupo 2 (Experimental). Centrado en la entrega y práctica de estrategias y en facilitar la elaboración de los Bloqueos Emocionales.

- Evaluación Post con el Torrance Test of Creative Thinking (en forma colectiva) en el Grupo Control y Experimental.
- Aplicación Post de la Pauta de Registro de Bloqueos Emocionales en el Grupo Control y Experimental.
- Comparación estadística de las medias grupales correspondientes a los puntajes obtenidos en el Torrance Test of Creative Thinking mediante la prueba "t" de Student.
- Comparación estadística de los resultados obtenidos en la Pautas de Registro de Bloqueos Emocionales mediante las pruebas Wilcoxon y U. de Mann Whitney.

Tratamiento de los Datos

El análisis de los datos tuvo énfasis en la comparación de los tratamientos aplicados para verificar la existencia de cambio en la población particular con la que se está trabajando. Los resultados obtenidos en la variable dependiente Habilidades Creativas fueron tratados de manera paramétrica ya que, al igual que todas las variables psicológicas no patológicas, tiene una distribución normal en la población y el nivel de medición alcanzado por el instrumento utilizado es por intervalos. La variable dependiente Bloqueos Emocionales a la Creatividad fue trabajada en base a la comparación de rangos puesto que el instrumento presenta resultados de cualidad ordinal.

Se trabajó con la prueba estadística "t" de Student, la cual permite evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa. La comparación fue realizada sobre las medias de los puntajes obtenidos en el TTCT al trabajar con muestras dependientes (comparación Pre y Post de un mismo grupo) e independientes (comparaciones Pre y Post entre grupos diferentes).

Se trabajó con la prueba estadística Wilcoxon para realizar las comparaciones con los puntajes obtenidos en la Pauta de Registro de Bloqueos Emocionales con muestras dependientes (Pre y Post de un mismo grupo).

Adicionalmente se empleó la prueba U. de Mann Whitney para realizar la comparación entre los puntajes obtenidos en la Pauta de Registro de Bloqueos Emocionales al trabajar con muestras independientes (Pre y Post de grupos diferentes).

Las comparaciones realizadas son las siguientes:

1. puntajes de fluidez Pre y Post intervención en el grupo control.
2. puntajes de flexibilidad Pre y Post intervención en el grupo control.
3. puntajes de originalidad Pre y Post intervención en el grupo control.
4. puntajes de fluidez Pre y Post intervención en el grupo experimental.
5. puntajes de flexibilidad Pre y Post intervención en el grupo experimental.
6. puntajes de originalidad Pre y Post intervención del grupo experimental.
7. puntajes de fluidez Post en el grupo control y puntajes de fluidez Post en el grupo experimental.
8. puntajes de flexibilidad Post en el grupo control y puntajes de flexibilidad Post en el grupo experimental.

9. puntajes de originalidad Post en el grupo control y puntajes de originalidad Post en el grupo experimental.
10. puntajes de bloqueos emocionales Pre y Post intervención en el grupo control.
11. puntajes de bloqueos emocionales Pre y Post intervención en el grupo experimental.
12. puntajes de bloqueos emocionales Post en el grupo control y puntajes de bloqueos emocionales Post en el grupo experimental.

CAPITULO 3

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación de acuerdo a las hipótesis de trabajo establecidas, con tal de aceptarlas o rechazarlas en base a su significación estadística. Asimismo, como resultados complementarios, se ofrecen los obtenidos en la Pauta de Registro de Bloqueos Emocionales. Para el detalle de los resultados obtenidos en Habilidades Creativas y Bloqueos Emocionales referirse al Apéndice H.

Seguida de cada hipótesis o comparación, se ofrece una tabla de resultados con los datos correspondientes a la media, desviación estándar, el resultado de la prueba estadística empleada ("t" de Student, Wilcoxon, U. Mann Whitney. o Coeficiente de Correlación de Spearman) y la probabilidad asociada. La significación estadística considerada para el análisis de los datos corresponde a un nivel de confianza superior a 95%, interpretando como tendencias a aquellas diferencias con un nivel de confianza entre 90 y 95%.

Hipótesis 1. El entrenamiento de la creatividad en profesionales con un estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de la misma, produce un incremento significativo en la fluidez.

Variable	Antes	Después	t_0	$P \leq$
Fluidez	$\bar{X} = 68.13$ $\sigma = 10.14$	$\bar{X} = 84.69$ $\sigma = 21.46$	3.976	0.001

Realizada la prueba "t" de Student se observan diferencias significativas entre los dos grupos de mediciones. Es decir, existen diferencias entre los resultados obtenidos en forma previa y posterior a la aplicación del programa de entrenamiento con supervisión centrada en la entrega y práctica de estrategias (sin Fac. Bloq.) en la variable Fluidez.

Por lo tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos, se verifica la hipótesis.

Hipótesis 2. El entrenamiento de la creatividad en profesionales con un estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de la misma, produce un incremento significativo en la flexibilidad.

Variable	Antes	Después	t_0	$P \leq$
Flexibilidad	$\bar{X} = 35.69$ $\sigma = 13.24$	$\bar{X} = 44.19$ $\sigma = 13.83$	3.414	0.004

Realizada la prueba "t" de Student se observan diferencias significativas entre los dos grupos de mediciones. Es decir, existen diferencias entre las mediciones realizadas en forma previa y posterior a la aplicación del programa de entrenamiento en el grupo sin Fac. Bloq. en la variable Flexibilidad.

Por lo tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos, se verifica la hipótesis.

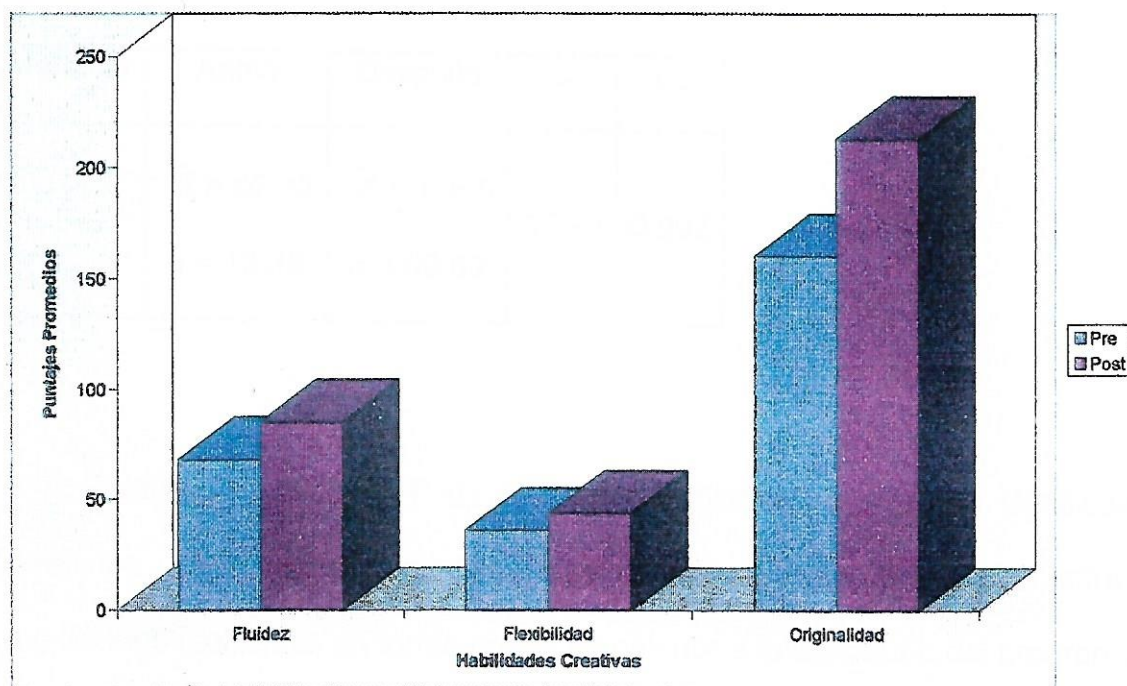
Hipótesis 3. El entrenamiento de la creatividad en profesionales con un estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de la misma, produce un incremento significativo en la originalidad.

Variable	Antes	Después	t_0	$P \leq$
Originalidad	$\bar{X} = 159.9$ $\sigma = 31.83$	$\bar{X} = 213.19$ $\sigma = 62.08$	4.300	0.0001

Realizada la prueba "t" de Student se observan diferencias significativas entre los dos grupos de mediciones. Es decir, existen diferencias entre las mediciones realizadas en forma previa y posterior a la aplicación del programa de entrenamiento en el grupo sin Fac. Bloq. en la variable Originalidad.

Por lo tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos, se verifica la hipótesis.

Gráfico 1. Promedios de las evaluaciones realizadas con el Torrance Test of Creative Thinking en forma Previa y Posterior a la aplicación del programa de entrenamiento sin Fac. Bloq. (grupo control).



En términos generales, se aprecia un incremento significativo de la creatividad en el grupo de entrenamiento sin Fac. Bloq.

Hipótesis 4. El entrenamiento de la creatividad en profesionales con un estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de la misma y en facilitar la elaboración de los bloqueos emocionales, produce un incremento significativo en la fluidez.

Variable	Antes	Después	t_0	$P \leq$
Fluidez	$\bar{X} = 62.25$ $\sigma = 13.38$	$\bar{X} = 118.5$ $\sigma = 60.69$	3.790	0.002

Realizada la prueba "t" de Student se observan diferencias significativas entre los dos grupos de mediciones. Es decir, existen diferencias entre las mediciones realizadas en forma previa y posterior a la aplicación del programa de entrenamiento con supervisión centrada en la entrega y práctica de estrategias y en facilitar la elaboración de bloqueos emocionales (con Fac. Bloq.) en la variable Fluidez.

Por lo tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos, se verifica la hipótesis.

Hipótesis 5. El entrenamiento de la creatividad en profesionales con un estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de la misma y en facilitar la elaboración de los bloqueos emocionales, produce un incremento significativo en la flexibilidad.

Variable	Antes	Después	t_0	$P \leq$
Flexibilidad	$\bar{X} = 29.88$ $\sigma = 8.01$	$\bar{X} = 57.63$ $\sigma = 17.40$	7.663	0.0001

Realizada la prueba "t" de Student se observan diferencias significativas entre los dos grupos de mediciones. Es decir, existen diferencias entre las mediciones realizadas en forma previa y posterior a la aplicación del programa de entrenamiento en el grupo con Fac. Bloq. en la variable Flexibilidad.

Por lo tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos, se verifica la hipótesis.

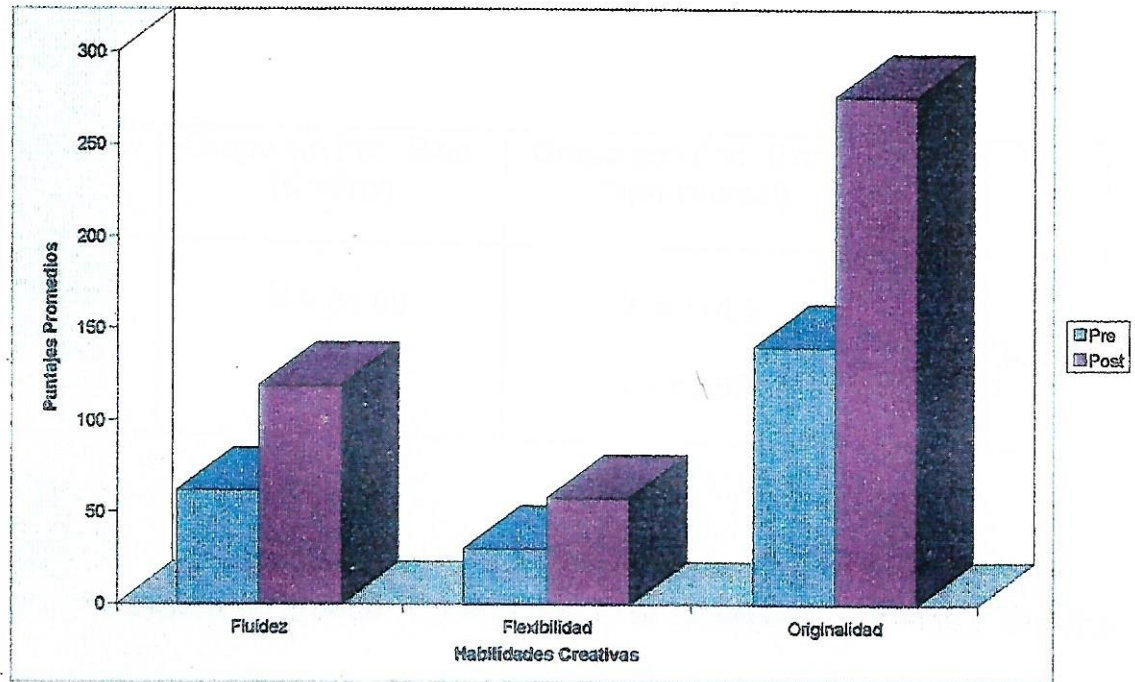
Hipótesis 6. El entrenamiento de la creatividad en profesionales con un estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de la misma y en facilitar la elaboración de los bloqueos emocionales, produce un incremento significativo en la originalidad.

Variable	Antes	Después	t_0	$P \leq$
Originalidad	$\bar{X} = 140.44$ $\sigma = 40.96$	$\bar{X} = 275.5$ $\sigma = 186.34$	3.197	0.006

Realizada la prueba "t" de Student se observan diferencias significativas entre los dos grupos de mediciones. Es decir, existen diferencias entre las mediciones realizadas en forma previa y posterior a la aplicación del programa de entrenamiento en el grupo con Fac. Bloq. en la variable Originalidad.

Por lo tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos, se verifica la hipótesis.

Gráfico 2. Promedios de las evaluaciones realizadas con el Torrance Test of Creative Thinking en forma Previa y Posterior a la aplicación del programa de entrenamiento con Fac. Bloq. (grupo experimental).



Se aprecia un incremento significativo de la creatividad en el grupo de entrenamiento con Fac. Bloq.

Hipótesis 7. El entrenamiento de la creatividad en profesionales con estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de la misma y en facilitar la elaboración de los bloqueos emocionales, produce un incremento de la fluidez superior al obtenido mediante el entrenamiento con un estilo de supervisión únicamente centrado en la entrega y práctica de estrategias.

Variable	Grupo sin Fac. Bloq. (Control)	Grupo con Fac. Bloq. (Experimental)	t_0	$P \leq$
Fluidez	$\bar{X} = 84.69$ $\sigma = 21.46$	$\bar{X} = 118.5$ $\sigma = 60.69$	2.101	0.044

Realizada la prueba "t" de Student se observan diferencias significativas entre los dos grupos. Es decir, los resultados obtenidos en el grupo con Fac. Bloq. son significativamente superiores a los obtenidos en el grupo sin Fac. Bloq. en la variable Fluidez.

Por lo tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos, se verifica la hipótesis.

Hipótesis 8. El entrenamiento de la creatividad en profesionales con estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de la misma y en facilitar la elaboración de los bloqueos emocionales, produce un incremento de la flexibilidad superior al obtenido mediante el entrenamiento con un estilo de supervisión únicamente centrado en la entrega y práctica de estrategias.

Variable	Grupo sin Fac. Bloq. (Control)	Grupo con Fac. Bloq. (Experimental)	t_0	$P \leq$
Flexibilidad	$\bar{X} = 44.19$ $\sigma = 13.83$	$\bar{X} = 57.63$ $\sigma = 17.40$	2.411	0.022

Realizada la prueba "t" de Student se observan diferencias significativas entre los dos grupos. Es decir, los resultados obtenidos en el grupo con Fac. Bloq. son significativamente superiores a los obtenidos en el grupo sin Fac. Bloq. en la variable Flexibilidad.

Por lo tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos, se verifica la hipótesis.

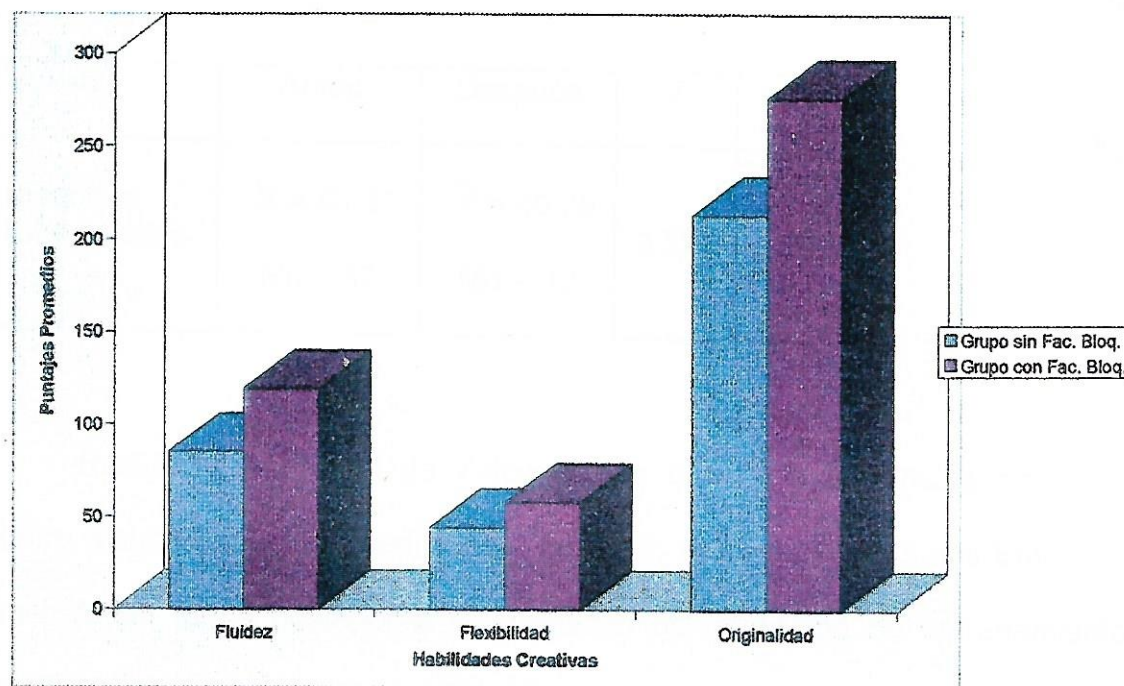
Hipótesis 9. El entrenamiento de la creatividad en profesionales con estilo de supervisión centrado en la entrega y práctica de estrategias para el desarrollo de la misma y en facilitar la elaboración de los Bloqueos Emocionales, produce un incremento de la originalidad superior al obtenido mediante el entrenamiento con un estilo de supervisión únicamente centrado en la entrega y práctica de estrategias.

Variable	Grupo sin Fac. Bloq. (Control)	Grupo con Fac. Bloq. (Experimental)	t_0	$P \leq$
Originalidad	$\bar{X} = 213.19$ $\sigma = 62.08$	$\bar{X} = 275.5$ $\sigma = 186.34$	1.269	0.214

Realizada la prueba "t" de Student no se observan diferencias significativas entre los dos grupos. Es decir, los resultados obtenidos en el grupo con Fac. Bloq. no son significativamente superiores a los obtenidos en el grupo sin Fac. Bloq. en la variable Originalidad.

Por lo tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos, no se verifica la hipótesis.

Gráfico 3. Promedios de las evaluaciones realizadas con el Torrance Test of Creative Thinking en forma Posterior a la aplicación del programa de entrenamiento en los grupos sin Fac. Bloq. (control) y con Fac. Bloq. (experimental).



En síntesis, se aprecia un incremento significativo sólo de las variables Fluidez y Flexibilidad en el grupo con Fac. Bloq. en relación al sin Fac. Bloq.

Resultados Complementarios

En la variable Bloqueos Emocionales se obtuvieron los siguientes resultados en el grupo sin Fac. Bloq.:

Variable	Antes	Después	Z	P _≤
Bloqueos Emocionales	$\bar{X} = 44.13$ Md = 47	$\bar{X} = 40.38$ Md = 42	3.323	0.0009

Realizada la prueba de Wilcoxon, se observan diferencias significativas entre ambos grupos de mediciones. Es decir, el nivel de Bloqueos Emocionales medido en forma posterior a la aplicación del programa de entrenamiento es significativamente inferior al obtenido en la evaluación previa en el grupo sin Fac. Bloq.

En el grupo con Fac. Bloq.:

Variable	Antes	Después	Z	P _≤
Bloqueos Emocionales	$\bar{X} = 44.44$ Md = 46	$\bar{X} = 25.81$ Md = 25	3.516	0.0004

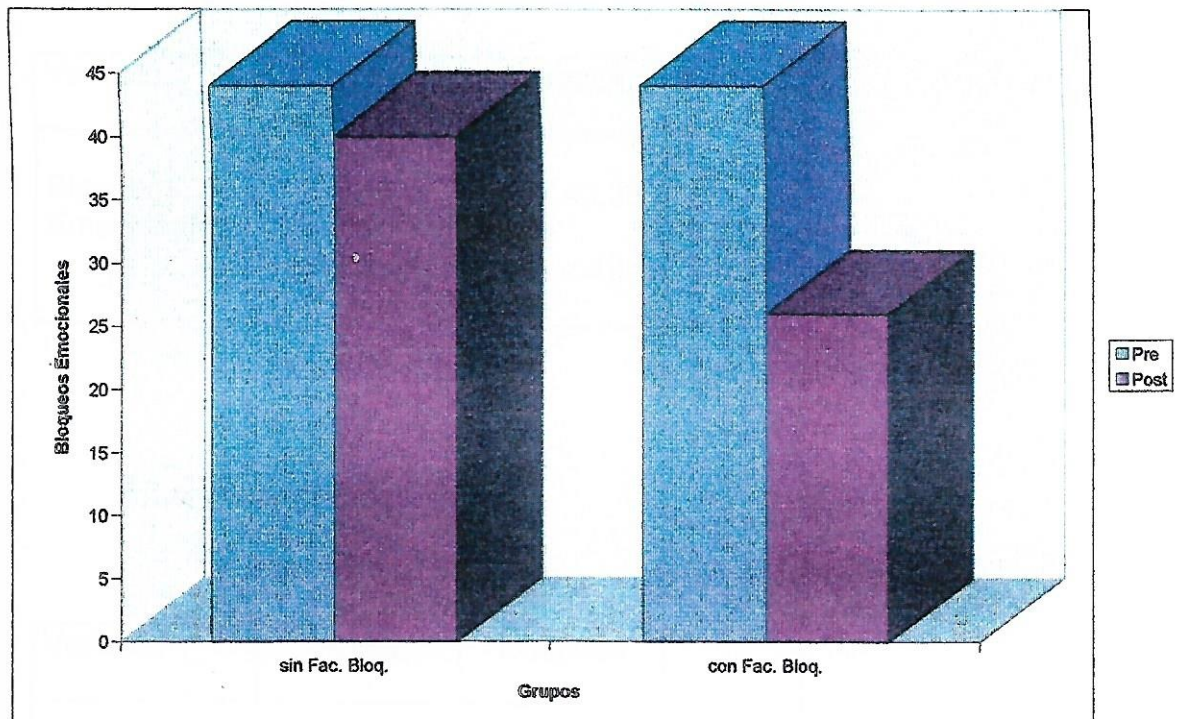
Realizada la prueba de Wilcoxon, se observan diferencias significativas entre ambos grupos de mediciones. Es decir, el nivel de Bloqueos Emocionales medido en forma posterior a la aplicación del programa de entrenamiento es significativamente inferior al obtenido en la evaluación previa en el grupo con Fac. Bloq.

En cuanto a los resultados de Bloqueos Emocionales obtenidos en las mediciones posteriores a la aplicación de los programas de entrenamiento en ambos grupos, se aprecia que:

Variable	Grupo sin Fac. Bloq. (Control)	Grupo con Fac. Bloq. (Experimental)	Z	$P \leq$
Bloqueos Emocionales	$\bar{X} = 40.38$ Md = 42	$\bar{X} = 25.81$ Md = 25	3.772	0.0001

Realizada la prueba de U. de Mann Whitney, se observan diferencias significativas entre ambos grupos. Es decir, el nivel de Bloqueos Emocionales en el grupo con Fac. Bloq. es significativamente inferior al obtenido en el grupo sin Fac. Bloq. una vez finalizado el programa de entrenamiento.

Gráfico 4. Promedios de las evaluaciones realizadas con la Pauta de registro de Bloqueos Emocionales en forma Previa y Posterior a la aplicación del programa de entrenamiento en los grupos sin Fac. Bloq. (control) y con Fac. Bloq. (experimental).



En síntesis, se aprecia una disminución significativa del nivel de Bloqueos Emocionales en el grupo con Fac. Bloq.

Por último, en relación a los resultados de la variable Bloqueos Emocionales obtenidos por cada sujeto en forma previa y posterior al programa de entrenamiento en cada grupo, se calculó el Coeficiente de Correlación de Spearman obteniéndose los resultados que se ofrecen a continuación en el grupo sin Fac. Bloq.:

Variable	Antes	Después	r_s
Bloqueos Emocionales	$\bar{X} = 44.13$ Md = 47	$\bar{X} = 40.38$ Md = 42	0.9728

En el grupo con Fac. Bloq.:

Variable	Antes	Después	r_s
Bloqueos Emocionales	$\bar{X} = 44.44$ Md = 46	$\bar{X} = 25.81$ Md = 25	0.3899

Una vez evaluado el Coeficiente de Correlación de Spearman, se observa una estrecha relación que implica una variación conjunta del 95% entre los resultados de bloqueos obtenidos en forma previa y posterior al entrenamiento en el grupo en que no fueron facilitados los mismos. En el grupo en que los

bloqueos sí fueron facilitados, se aprecia una baja relación con una variación conjunta del 15% entre los puntajes previos y posteriores a la realización del entrenamiento.

CAPITULO 4

CONCLUSIONES

Es posible plantear las siguientes conclusiones para este estudio:

1. El entrenamiento realizado en creatividad produce un aumento significativo en las habilidades creativas en grupos de profesionales, siendo este más notorio cuando se atienden los bloqueos emocionales.
2. La atención a los bloqueos emocionales durante el entrenamiento en creatividad, parece redundar principalmente en las variables Fluidez y Flexibilidad y no en Originalidad.
3. Si bien el entrenamiento en creatividad produce una disminución en los bloqueos emocionales a la creatividad, la atención explícita a los mismos lleva a una disminución significativamente superior.
4. El nivel de mejoría de los bloqueos emocionales por efecto del entrenamiento que consideró la facilitación de los mismos no guarda relación con los niveles iniciales. Por el contrario, la disminución que se produjo por el sólo efecto del entrenamiento en creatividad en el otro grupo, sí guarda una estrecha relación con el nivel de bloqueos inicial.

5. El entrenamiento realizado en creatividad parece influir de manera idiosincrática en los sujetos, observándose un aumento de la dispersión de los resultados obtenidos en las variables medidas, especialmente en la Originalidad, lo que se hace más notorio en el grupo donde fueron facilitados los bloqueos emocionales.

Discusión

En relación a la primera conclusión sobre el aumento de la creatividad, refiriéndose así a las tres habilidades consideradas para el estudio (fluidez, flexibilidad y originalidad), podría ser explicada por la capacidad que poseen los individuos de aprender distintas estrategias que facilitan tanto la producción de distintas alternativas frente a un problema como el incremento de los puntos de vista paralelos y de distinto nivel de divergencia utilizados para enfrentar y conceptualizar una determinada situación. Los resultados obtenidos apoyan además la efectividad de las técnicas seleccionadas (iguales para ambos grupos), que ya contaban con respaldo teórico práctico derivado de otras investigaciones, y la pertinencia de la estructura usada para encadenar el aprendizaje, que se basó en el continuo de complejidad de estas técnicas.

En relación a las diferencias de resultados observadas entre atender explícitamente los bloqueos emocionales en comparación con no hacerlo, en términos de la creatividad, ésta probablemente se vio potenciada debido a que mediante el proceso de facilitación los individuos lograron significar los bloqueos

e integrarlos con otros aspectos de su campo vivencial, aliviándose la tensión que los acompaña y dejando a los sujetos con una condición emocional de menor autocensura que les permitió incrementar en mayor medida la expresión de las habilidades creativas más fáciles de elevar (fluidez y flexibilidad). Así, es posible que la disminución de los bloqueos haya llevado a los sujetos a aventurarse con nuevas explicaciones o ideas sobre un fenómeno, producto de haber vivenciado cada vez menos la necesidad de mantenerse dentro de las explicaciones convencionales. Quienes participaron en el entrenamiento que consideró el trabajo con bloqueos emocionales (a través de las herramientas de la Focalización) probablemente fueron capaces de elaborar los mismos en un proceso que buscó el acceso a su conocimiento preverbal (lo que pudo haber propiciado una mayor integración entre los hemisferios cerebrales), proceso que probablemente iniciaron con la vivencia de sensaciones vagas sin un claro referente o asidero lingüístico, razón por la cual, estuvo rodeado de ambigüedad, la que debió ser respetada con el fin de acceder finalmente a un nuevo conocimiento sobre la experiencia del bloqueo. Como parte de este proceso, fue necesario además que los sujetos no se apresuraran a entregar respuestas de análisis o a clasificar de manera ya conocida lo que les ocurría, por el contrario, fue reforzado el hecho de dejarse llevar por otro tipo de búsqueda de respuestas, sin apresurar el cierre de la problemática en base a lo ya conocido; características todas que se tornan relevantes si se considera que el proceso creativo en sí también implica un período inicial de confusión, incertidumbre y

ambigüedad, y donde la prolongación del cierre se constituye en un elemento importante para arribar a nuevas interpretaciones.

En el proceso de desbloqueo, tal como se le describió previamente, es altamente probable que los sujetos comenzaran a percibir elementos distintos (probablemente muy poco frecuentes o tal vez nuevos dentro de su campo vivencial) producto de una nueva forma de acercarse o preguntarse sobre qué es lo que detiene a cada uno y con qué podría esto relacionarse. Es probable que esta novedad, como han señalado ya algunos autores (Antonijevic y Mena, 1989) haya generado curiosidad e interés en los sujetos, y los haya llevado a experimentar una ampliación de los límites de su percepción y de su conciencia al haber logrado desligarse, al menos momentáneamente, de aquellos mapas internos (que han generado en su contacto con su entorno y que se han traducido en conceptos y relaciones entre los mismos) que dan lugar a la formación de categorías predeterminadas y estereotipos. La experiencia del propio mundo interno, o el "qué me pasa" ante el entorno, permite acceder no sólo a un enorme cúmulo de información (porque se percibe más allá de lo cotidiano), sino que también permite a los sujetos poner en práctica el pensamiento primario, múltiple, lateral o divergente, que corresponde a una forma de relacionar la información (donde predominan las conexiones alógicas, las metáforas y los elementos atemporales y simbólicos que se encuentran con mayor frecuencia en el ámbito de la fantasía) que aporta mucho al proceso creativo, principalmente en las fases de percepción, formulación y hallazgo de ideas (Antonijevic y Mena, 1989).

Probablemente otro aspecto vinculado a la superioridad del nivel de habilidades creativas obtenido en el taller de entrenamiento que prestó atención directa a los bloqueos es, tal como sugieren varios autores, que los sujetos encontraron una fuente de seguridad en el progreso y cohesión al interior del grupo con el que fueron compartiendo el entrenamiento (expresado en actitudes y conductas tales como el refuerzo social frente al surgimiento de nuevas construcciones cada vez más divergentes) lo que al parecer, no sólo presentó un efecto emocional que disminuyó la inhibición, sino que permitió una mayor práctica del proceso en cuestión y por ende el mejoramiento de la habilidad de los sujetos en su realización.

Otra reflexión podría indicar que parte de la superioridad en el incremento de las habilidades creativas en el grupo donde se atendieron y facilitaron los bloqueos emocionales, se produce a partir del compromiso generado en los sujetos. Si bien este aspecto no cuenta con ninguna medición sobre la que se pueda concluir, es posible inferirlo indirectamente desde algunos indicadores de mayor motivación tales como la cantidad de sesiones asistida por sujeto y la puntualidad de los mismos, siendo ambas mayor en el grupo donde fue facilitada la elaboración de los bloqueos emocionales.

Podría considerarse también que la superioridad observada en el grupo que incluyó la facilitación de los bloqueos se debe a que las interacciones basadas en la Focalización funcionaron también como una estrategia de desarrollo de las habilidades en cuestión. De ser así, quienes contaron con facilitación de los bloqueos emocionales a la creatividad, también contaron con una estrategia extra

de desarrollo para las habilidades, lo que concordaría con la recomendación del empleo de este tipo de estrategias en los talleres que pretenden únicamente incrementar las habilidades creativas.

En relación a la incidencia de la atención sobre los bloqueos emocionales en el entrenamiento de la creatividad en las habilidades fluidez y flexibilidad y no en originalidad, es posible esbozar al menos cuatro explicaciones. Es probable que la habilidad que no fue incrementada significativamente al atender los bloqueos, la originalidad, esté, en relación a las otras dos habilidades, más interferida por elementos culturales como la presión cultural hacia la conformidad (Torrance, 1977), haciendo que los sujetos aún cuando aumenten las posibles formas de enfrentar y conceptualizar una situación y logren arribar hasta visiones menos comunes, se mantengan igualmente dentro de las explicaciones "aceptadas" culturalmente o dentro de un cierto rango de "no rareza". Asimismo, cabe señalar que los sujetos han estado insertos en sistemas de educación formal "mayormente orientados hacia la transmisión de conocimientos que al desarrollo de potencialidades" (Sikora, 1979, p.56-57) "con una red institucional que no fue concebida para desarrollar la creatividad" (Castro, 1989, p.70).

Por lo que se podría hipotetizar ante la diferencia de aumento de la originalidad en relación a las otras dos habilidades evaluadas (Fluidez y Flexibilidad), ésta presentaría mayor complejidad cognitiva, puesto que en ella se reúnen una serie de destrezas que implican "romper la linealidad del pensamiento, arribando hacia conexiones alógicas, atemporales y simbólicas, utilizando metáforas y elementos de la fantasía" (Antonijevic y Mena, 1989 p.11).

Es probable que todas estas características, que constituyen rasgos del pensamiento primario o divergente, requieran mayor tiempo de aprendizaje, esfuerzo y práctica de parte de los entrenandos así como mayor pericia de parte de los monitores en los entrenamientos, debido a que (al menos en nuestro contexto cultural) se usan menos y por ende, se ostenta menor pericia en su aplicación sobre las distintas situaciones que a diario se presentan. Asimismo, las estrategias de entrenamiento de habilidades creativas que ponen especial énfasis en la originalidad, tienden a ubicarse al final de la curva de complejidad recomendada para enseñar las mismas, lo que aludiría también a la mayor complejidad de esta habilidad sobre las otras. Por otra parte, puesto que la originalidad se caracteriza por la producción de respuestas poco frecuentes, se requiere de mayor esfuerzo de los sujetos para arribar a visiones que organicen los elementos percibidos de una manera distinta y poco usual, por lo que probablemente aquí la latencia de respuesta será mayor que en las otras habilidades y por lo mismo, sobre un cierto nivel de desarrollo significativo (por ejemplo, el observado en el grupo que no contempló la elaboración de bloqueos emocionales) se requiera mayor tiempo para llegar a observar nuevos incrementos significativos.

Si se atiende a los efectos del modelaje y a la relevancia de compartir con personas creativas para desarrollar la creatividad (Cuevas, 1989), es probable que los monitores hayan presentado mayores destrezas en Fluidez y Flexibilidad que en cuanto a Originalidad, lo que habría limitado a los participantes de los talleres.

Por último, una explicación de carácter estadístico apunta a la mayor dispersión que se observa en la variable originalidad y por ello el requerimiento de pruebas estadísticas es más exigente para mostrar la existencia de diferencia entre las medias de los grupos comparados.

En relación a los bloqueos emocionales es posible observar que ambos grupos presentaron una disminución significativa en relación a los niveles exhibidos antes de iniciarse el entrenamiento, pero además esta disminución es aún mayor en aquel grupo donde se consideraron y facilitaron los bloqueos. Esto parece indicar que aquellos procedimientos o técnicas utilizadas en el incremento de las habilidades creativas estudiadas y su inclusión en un contexto grupal de trabajo con significancia para los sujetos, de por sí ya produce algún efecto positivo en los bloqueos emocionales de sus miembros, el cual es posible potenciar mediante el uso de interacciones que tiene la técnica de la Focalización a su base. Así, es posible señalar que la disminución de los bloqueos emocionales a la creatividad es un efecto que puede acompañar el proceso de incremento de las habilidades creativas, tanto si se le considera y trabaja deliberadamente como si no.

Si se considera que para el desarrollo de las habilidades creativas en los sujetos se requiere de un ambiente social empático, auténtico, congruente, aceptador, que entregue confianza, seguridad, que valore las diferencias individuales, que permita al sujeto explorar en el mundo simbólico, arriesgarse, comprometerse y perder el temor a cometer errores (Antonijevic y Mena, 1989), es posible hipotetizar entonces que cada vez que se produce un ambiente de

aprendizaje con estas características y se concluye con resultados positivos sobre las habilidades creativas, los bloqueos emocionales de los sujetos presentarán también una disminución, lo que concuerda además con la idea de que, al parecer, las condiciones ambientales adecuadas para el desarrollo de los aspectos afectivos y de la creatividad son las mismas (Mena, 1989).

Dado que en el primer grupo se incluyeron estrategias interaccionales para facilitar la elaboración de los bloqueos emocionales que se presentaron durante el entrenamiento, es esperable que estos disminuyeran más que cuando sólo se dio un medio ambiente favorecedor, siendo quizá esta última la clave que marcó la diferencia entre un grupo y otro: ambos grupos contaban con un ambiente favorecedor para la disminución de bloqueos, pero sólo uno de ellos tenía además elementos facilitadores con estrategias derivadas de la Focalización para la disminución de los bloqueos, lo cual apoya la viabilidad de este tipo de estrategias que consideran la corporalidad (repercusión corporal) de las personas como punto de partida; modalidad que ya se encuentra expresada en las ideas de algunos filósofos existencialistas que consideran que "el cuerpo es un aspecto esencial en el fenómeno humano, el fundamento metafísico de su existencia y el soporte último de toda experiencia y conocimiento" (Peña y Lillo, 1989, p.20). La inclusión de estrategias interaccionales basadas en la Focalización, probablemente permitió a los sujetos contar con un mayor conocimiento acerca de sí mismos (lo que además fue complementado con la identificación de los procedimientos para enfrentar las tareas), lo que constituye un pilar fundamental de la metacognición como parte del desarrollo de las habilidades creativas

(Flavell, 1981). Por último, esta diferencia observada entre los grupos es congruente con la afirmación de Ferguson (1980) sobre la utilidad de estas estrategias en todo tipo de bloqueos, siendo posible hipotetizar un pronóstico positivo respecto a la inclusión de la mencionada técnica (como un procedimiento enseñable de manera sistematizada) en los talleres de entrenamiento en creatividad.

En el grupo que no prestó atención a los bloqueos, estos disminuyeron de manera similar en todos los sujetos del grupo, sin embargo, en el grupo donde se facilitó su elaboración, la disminución evidenció una notable dispersión, observándose así sujetos con un pronunciado descenso (en comparación con su nivel inicial) y otros sólo con una leve disminución. Probablemente esto puede explicarse al considerar que todos los sujetos tienen distintos niveles de *experiencing* (o capacidad de contacto con su experiencia), lo cual influye en la velocidad con que un sujeto logra aprender la forma de desbloqueo con que se trabajó en estos talleres, "pudiendo algunos aprender pronto, mientras que otros necesitan algunas semanas o meses de paciente escucha y tanteos internos" (Gendlin, 1997, p.33). De ser así, los resultados obtenidos en habilidades y bloqueos (no se realizó mediciones sistemáticas del nivel de *experiencing*) permitieron observar sólo el efecto en quienes el proceso ocurrió de manera relativamente rápida y no así en quienes requerían de mayor ensayo, mayor aprendizaje y probablemente mayor mediación interpersonal. Además de explicar la baja relación entre el nivel inicial y final de bloqueos debido a que algunos sujetos focalizaron más que otros, también puede interpretarse al considerar

diferencias motivacionales que pueden haber influido de manera importante la disposición al aprendizaje, puesto que probablemente no para todos fue igualmente interesante y motivante el trabajo con el tema de los bloqueos emocionales.

Respecto al notorio aumento de la dispersión observado en los resultados de las habilidades creativas (especialmente en originalidad) una vez finalizado el entrenamiento en creatividad, se hace importante considerar factores que van más allá de la planificación realizada y del tratamiento al que los sujetos fueron sometidos y que probablemente tienen que ver con la idiosincrasia de las personas. Pese a que el mayor aumento de la dispersión se aprecia en el grupo donde fueron facilitados los bloqueos y que esto podría ser explicado en parte por diferencias en el nivel de desbloqueo logrado por los sujetos (por razones ya expuestas), esto no es suficiente para explicar el fenómeno, puesto que la desviación también aumentó, aunque en menor medida, en el grupo donde los bloqueos no fueron atendidos. Así, al parecer existen factores vinculados a diferencias individuales que pueden haber incidido en los resultados y que no formaron parte de los objetivos del estudio o que son de carácter inalterable, tales como motivación para crear; voluntad de obra; autoestima; tolerancia a la ambigüedad; estilos, habilidades y estrategias de pensamiento; factores ambientales y culturales; condicionantes neurobiológicos generales del aprendizaje; entre otros.

Limitaciones y Sugerencias

Como una de las principales debilidades de la investigación realizada, cabe mencionar el efecto del investigador, puesto que cada grupo contó con un monitor diferente, es decir, cada uno tuvo su propio entrenador.

Puesto que no se realizó seguimiento a los grupos, no es posible hacer referencia a la estabilidad y magnitud de los cambios. Si bien existe un efecto positivo en ambos grupos, este fue observado inmediatamente después de finalizado el entrenamiento, no considerándose la existencia de una segunda evaluación post, como medida de seguimiento.

Si bien la generalización no constituyó uno de los objetivos de este estudio, cabe señalar que los resultados observados sólo son generalizables a poblaciones con características similares a las de la muestra considerada y en condiciones similares a las encontradas en este estudio.

Luego de los comentarios anteriormente realizados es posible plantear algunas interrogantes que podrían ser abordadas por futuras investigaciones.

Un factor que aparece como interesante de indagar es acerca de los motivos subyacentes a la disminución de los bloqueos emocionales a la creatividad en ambos grupos: ¿será esta disminución una consecuencia del apoyo y calidez generados en el mismo grupo de aprendizaje que se ve potenciada por interacciones particulares con el monitor, o será una concomitante del aumento de las habilidades estudiadas?, ¿que ocurriría con los bloqueos si el aprendizaje siguiera una modalidad individual o si el trabajo mismo con los

bloqueos se hubiera realizado de diferente modo (con herramientas que consideran ideas irracionales, etc.)?, ¿habrá influido trabajar con contenidos emocionalmente significativos para los sujetos?. En cuanto a los resultados no significativos obtenidos en la variable originalidad, surgen preguntas como: ¿será posible evidenciar cambios en la variable originalidad si es que los programas de entrenamiento fueran más extensos y consideraran mayores períodos de latencia (por ejemplo a través de seguimiento) para medir dicha habilidad?, ¿será conveniente considerar otros factores además de la facilitación de los bloqueos emocionales (metacognición, etc.) para ver si estos pueden incidir más directamente sobre los resultados obtenidos en originalidad?, ¿incidirá el trabajo con monitores que hayan desarrollado más extensamente la originalidad en ellos mismos para servir como mejores modelos en los entrenamientos?. Si se considera además que la originalidad puede ser más fuertemente influida por variables culturales (cultura organizacional, etc.) que las otras, puede resultar interesante explorar la aplicación de talleres de entrenamiento inmersos en diferentes ambientes organizacionales, puesto que tal vez la elección de un medio propicio puede garantizar resultados más significativos en la originalidad.

Referente a la metodología, sería interesante repetir programas de entrenamiento similares al de esta investigación, pero que consideraran el efecto del investigador, otras poblaciones para el estudio y seguimiento.

Por último, se hace indispensable agregar los diversos aportes que brinda esta investigación. Dentro de estos, lo principal es que se presenta como un

intento por mostrar en la práctica la relevancia de los bloqueos emocionales a la creatividad y el impacto de su facilitación sobre el desarrollo de las habilidades creativas. Entrega además una extrapolación de habilidades clínicas (interacciones basadas en la Focalización, considerando contextos significativos) hacia el ámbito de la capacitación de profesionales, un terreno más común para la psicología educacional.

La consideración del impacto negativo de los bloqueos emocionales sobre el desarrollo de distintas habilidades introduce otro campo de acción que diferencia y potencia el quehacer del psicólogo al interior de las organizaciones.

En el ámbito del aprendizaje se realiza una nueva confirmación en pos del aprendizaje integrado de las personas, considerando no sólo sus potencialidades cognitivas, sino asumiendo su ser de manera más integral. La investigación permite apoyar así aquellas tesis que consideran que "las emociones no son meros agregados subjetivos del pensamiento o simples componentes fisiológicos de la conducta" (Peña y Lillo, 1989, p.17), sino que poseen una incidencia relevante en la experiencia de las personas en cualquier ámbito. Esto resulta aún más comprensible si son considerados los postulados de Damasio (1996, p.92) que señalan que "parece haber una colección de sistemas en el cerebro humano que están dedicados específicamente al proceso de pensamiento orientado hacia metas definidas que llamamos razonamiento, y a la respuesta selectiva que denominamos toma de decisiones, con especial énfasis en los dominios personal y social. Este mismo conjunto de sistemas también está involucrado en la emoción y el sentimiento, y parcialmente en el procesamiento de las señales

corporales”, por lo que existiendo dicha conexión, no es extraño que al incluir factores emocionales relacionados con habilidades cognitivas que se encuentran en entrenamiento, el resultado sea distinto al obtenido mediante la consideración exclusiva de los aspectos cognitivos.

La división cartesiana (Descartes, 1637) que establece el dualismo mente-cuerpo parece encontrar en este trabajo una nueva refutación, de hecho, si esta división fuese real, “el fenómeno mental no encontraría sus bases ni en la Neurobiología, Neuroanatomía, Neurofisiología ni Neuroquímica” (Damasio, 1996, p.278); si esta división fuese real, sería posible entrenar el complejo cognitivo sin preocuparse por otros elementos humanos y relevantes como las emociones, lo cual, tal como muestra esta investigación, puede tener alcances positivos, pero considerablemente inferiores a los obtenidos desde una formación más integral.

REFERENCIAS

- Antonijevic, N. y Mena, I. (1989). Desarrollo de la Creatividad: el concepto y las variables que intervienen. En Lemaitre, M. J.; Lavados, H. y Apablaza, V. (Ed.). Desarrollo de la Creatividad: desafío al sistema educacional (p. 9-19). Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Antonijevic, N. y Mena, I. (1989). Creatividad: Factores Afectivos. En Lemaitre, M. J.; Lavados, H. y Apablaza, V. (Ed.). Desarrollo de la Creatividad: desafío al sistema educacional (p. 129-137). Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Antonijevic, N. y Mena, I. (1989). Pensamiento, Desarrollo Cognitivo y Creatividad. En Lemaitre, M. J.; Lavados, H. y Apablaza, V. (Ed.). Desarrollo de la Creatividad: desafío al sistema educacional (p. 159-171). Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Arieti, S. (1993). La Creatividad. La síntesis mágica. México: Fondo de cultura económica.
- Aznar, G. (1974). La Creatividad en la empresa: Organización práctica y técnicas de animación. España: oikos-tau.
- Banto, M. (1990). Autoestima y realizaciones: Una Experiencia en el Deporte. Revista Comunicaciones en Desarrollo de Creatividad. 4-5, 44-48.
- Barron, F. (1965). The Psychology of Creativity. En Sikora, J. (1979). Manual de Métodos Creativos. Argentina: Kapelusz.
- Barron, F. (1976). La personalidad creadora y el proceso creativo. Madrid: Marova.
- Bish, G. (1964). A Study of the Relationships of Intelligence, Achievement, Creativity, Anxiety and Confidence among Intermediate Grade Pupils in a Suburban Area Elementary School. En Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Brown, M. (1989). Dudas: Algunas Consideraciones sobre la Práctica de la Solución Creativa de Problemas. En Letelier, M. (1989). Revista Comunicaciones en Desarrollo de Creatividad. 2, 3-15.

- Carmona, R. (1990). La Creatividad en el Proceso Productivo. En Gutiérrez, I. (1990). Revista Comunicaciones en Desarrollo de Creatividad. 4-5, 29-32.
- Castro, E. (1989). Condicionantes culturales de la Creatividad. En Lemaitre, M. J.; Lavados, H. y Apablaza, V. (Ed.). Desarrollo de la Creatividad: desafío al sistema educacional (p. 67-70). Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Caviedes, M. (1983). Dinámicas de Grupos. Chile: Paulinas.
- Cicirelli, V. (1964). The Relationship between Measures of Creativity, I.Q., and Academic Achievement; Interaction and Thershold Effects. En Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Cicirelli, V. (1965). Form of the Relationship Between Creativity, IQ, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 56, 303-308. En Arieti, S. (1993). La Creatividad. La síntesis mágica. México: Fondo de cultura económica.
- Cisternas, L. (1987). Desarrollo de la Creatividad en Ingeniería: una experiencia práctica. X Jornada de Psicología Educacional. Ponencias sobre Creatividad y Autorrealización. Universidad del Norte. Chile.
- Clarck, N. (1964). A Study of the Relationship of Creativity, Preference of Open-Structure Learning Experiences, and Teacher-Like for Pupils in Grades 3-6. En Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Crawford, R. (1954). Techniques of Creative Thinking. En Davis, G. y Scott, J. (1989). Estrategias para la creatividad. España: Paidós.
- Cuevas, O. (1989). Los sistemas educativos y el desarrollo del pensamiento y actitud creativos. En Lemaitre, M. J.; Lavados, H. y Apablaza, V. (Ed.). Desarrollo de la Creatividad: desafío al sistema educacional (p. 63-77). Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Damasio, A. (1996). El Error de Descartes. Chile: Andres Bello.
- Davis, G. y Scott, J. (1989). Estrategias para la creatividad. España: Paidós.
- De Bono, E. (1992). El pensamiento creativo. España: Paidós.
- De Bono, E. (1992). El pensamiento práctico. Argentina: Paidós.
- De Bono, E. (1993). El pensamiento lateral, Manual de creatividad. Argentina: Paidós.
- De Bono, E. (1994). Conflictos: una mejor manera de resolverlos. Argentina: Deusto.

- Descartes, R. (1637). The Philosophical works of Descartes. En Damasio, A. (1996). El Error de Descartes. Chile: Andres Bello.
- Drevdahl, S. E. (1964). Some developmental and environmental factors in creativity. En Molina, H.; Pierre, K. y Sáenz, J. (1995). El profesor universitario: entre el conformismo y la creatividad. Revista Educación 19(1), 41-50.
- Dreyer, A. y Wells, M. (1966). Parental Values, Parental Control and Creativity in Young Children. En Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Duailibi, R. y Simonsen, H. (1992). Creatividad & Marketing. Colombia: Mc Graw Hill.
- Edwards, M. (1968). A survey of problem solving courses. Journal of Creative Behavior, 2, 33-51. En Davis, G. y Scott, J. (1989). Estrategias para la creatividad. España: Paidós.
- Ferguson, M. (1980). Introducción a la edición española de Gendlin, E. (1988). Focusing: proceso y técnica del enfoque corporal. España: Mensajero.
- Flavell, J. (1981). Children's Oral Communication Skills. En Antonijevic, N. y Mena, I. (1989). Pensamiento, Desarrollo Cognitivo y Creatividad. En Lemaitre, M. J.; Lavados, H. y Apablaza, V. (Ed.). Desarrollo de la Creatividad: desafío al sistema educacional (p. 159-171). Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Fleming, E. y Weintraub, S. (1962). Attitudinal Rigidity as a Measure of Creativity in Gifted Children. En Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Flescher, I. (1963). Anxiety and Achievement of Intellectually Gifted and Creatively Gifted Children. Journal of Psychology, 56, 251-268. En Arieti, S. (1993). La Creatividad. La síntesis mágica. México: Fondo de cultura económica.
- Gendlin, E. (1964). Una teoría del cambio de la personalidad. Estados Unidos: Byrne & Worchel.
- Gendlin, E. (1966). Neurosis y naturaleza humana en el método experiencial de pensamiento y terapia. Simposio del Institute of Man sobre Neurosis y Desarrollo Personal.
- Gendlin, E. y Rychlak, J. (1970). Psychotherapeutic Processes. Annual Review of Psychology, 21, 155-190.
- Gendlin, E. (1983). Focusing. España: Mensajero.

- Gendlin, E. (1988). Focusing: proceso y técnica del enfoque corporal. España: Mensajero.
- Getzel, J. y Jackson, P. (1962). Creativity and Intelligence. En Foster, J. (1976). Desarrollo del espíritu creativo del niño. México: Publicaciones Cultural.
- Glover, J. (1979). Group structure and creative responding. *Small Group Behavior*, 10(1), 62-72. En Moscovici, S. (1991). Psicología Social (Tomo 1): Influencia y cambio de actitudes. Individuos y Grupos. Barcelona: Paidós.
- Gordon, W. (1961). Synectics: Development of Creative Capacity. En Guerrero, A. (1989). Curso de Creatividad. Argentina: El Ateneo.
- Guerrero, A. (1989). Curso de Creatividad. Argentina: El Ateneo.
- Guilford, J.P. (1959). Three Phases of Intellect. *The American Psychologist*, 14, 469-479. En Barron, F. (1976). La personalidad creadora y el proceso creativo. Madrid: Marova.
- Guilford, J.P. (1971). Some misconceptions regarding measurement of creative talent. *Journal of Creative Behavior*, 5, 77-87. En Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Gutiérrez, I. (1990). Seminario Creatividad en la Empresa y Educación. Revista Comunicaciones en Desarrollo de Creatividad, 4-5, 29-32.
- Haefele, J.W. (1962). Creativity and Innovation. En Foster, J. (1976). Desarrollo del espíritu creativo del niño. México: Publicaciones Cultural.
- Hall, J. y Watson, W. (1970). The effects of a normative intervention on group decision-making performance. *Human Relations*, 23, 299-317. En Moscovici, S. (1991). Psicología Social (Tomo 1): Influencia y cambio de actitudes. Individuos y Grupos. Barcelona: Paidós.
- Hallman, R. (1967). Techniques of Creative Teaching. En Davis, G. y Scott, J. (1989). Estrategias para la creatividad. España: Paidós.
- Hammer, E. (1961). Creativity. En Arieti, S. (1993). La Creatividad. La síntesis mágica. México: Fondo de cultura económica.
- Hansen, H. (1968). Heuristics for the businessman. En Duailibi, R. y Simonsen, H. (1992). Creatividad & Marketing. Colombia: Mc Graw Hill.
- Hemphil, . (1959). The measurement of group dimensions. *Journal of Psychology*, 29, 325-342. En Aznar, G. (1974). La Creatividad en la empresa: Organización práctica y técnicas de animación. España: oikos-tau.

- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1991). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Hofstatter, P. (1971). Gruppendynamik. En Sikora, J. (1979). Manual de Métodos Creativos. Argentina: Kapelusz.
- Koestler, A. (1964). The Act of Creation. En Foster, J. (1976). Desarrollo del espíritu creativo del niño. México: Publicaciones Cultural.
- Lacoa, U. (1987). Creatividad y autoestima: Un desafío para el educador. En X Jornada de Psicología Educacional. Ponencias sobre Creatividad y Autorrealización. Universidad del Norte. Chile.
- Landau, E. (1969). Psychologie der Kreativität. En Sikora, J. (1979). Manual de Métodos Creativos. Argentina: Kapelusz.
- Letelier, M. (1989). La Educación de la Creatividad en Ingeniería. Revista Comunicaciones en Desarrollo de Creatividad. 2, 45-47.
- Letelier, M. y Salamanca, O. (1985). Desarrollo de estrategias cognitivas orientadas al pensamiento creativo. Pensamiento, Educación y Desarrollo Social: IV Conferencia Internacional sobre Pensamiento. Revista Comunicaciones en Desarrollo de Creatividad. (1989). 2, 42-44.
- Lewin, K. (1943). Behind food habits and methods of change. Bulletin of the Research Council. En Moscovici, S. (1991). Psicología Social (Tomo 1): Influencia y cambio de actitudes. Individuos y Grupos. Barcelona: Paidós.
- Lewin, K. (1965). Décisions de groupe et changement social. En Moscovici, S. (1991). Psicología Social (Tomo 1): Influencia y cambio de actitudes. Individuos y Grupos. Barcelona: Paidós.
- Lippitt, R. y White, R. (1965). Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe. En Moscovici, S. (1991). Psicología Social (Tomo 1): Influencia y cambio de actitudes. Individuos y Grupos. Barcelona: Paidós.
- Magyar-Beck, I. (1984). Nuevos conceptos de la creatividad personal. Revista Comunicaciones en Desarrollo de Creatividad. (1989). 2, 30-34.
- Marín, R. (1974). La Creatividad en la Educación. Argentina: Kapelusz.
- Marín, R. (1984). La Creatividad. España: Ceac.
- Maturana, H. (1990). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. En Mena, I. (1990). Consideración de las variables afectivas y sociales, tarea ineludible al repensar nuestra Enseñanza Media. Ponencia ampliada presentada en XIII Jornadas de Psicología Educacional. Universidad Católica del Norte. Chile.

- Matussek, P. (1974). *Kreativität als Chance. Der Schöpferische Mensch in psychodynamischer Sicht*. En Sikora, J. (1979). Manual de Métodos Creativos. Argentina: Kapelusz.
- Matussek, P. (1984). La creatividad desde una perspectiva psicodinámica. España: Herder.
- McKinnon, D. (1962). *The Nature and Nurture of Creative Talent*. *American Psychologist*, 17. En Sikora, J. (1979). Manual de Métodos Creativos. Argentina: Kapelusz.
- Mednick, S. (1962). *The Association, concept of the Creative Process*. *Psychological Review*, 69, 220-232. En Foster, J. (1976). Desarrollo del espíritu creativo del niño. México: Publicaciones Cultural.
- Molina, H.; Pierre, K. y Sáenz, J. (1995). *El profesor Universitario: entre el conformismo y la creatividad*. Revista Educación 19(1), 41-50.
- Moscovici, S. (1991). Psicología Social (Tomo 1): Influencia y cambio de actitudes. Individuos y Grupos. Barcelona: Paidós.
- Olivares, M.; Peña, L.; Riveros, M. y Zanocco, P. (1996). *Un acercamiento a la Creatividad: ideas base para su desarrollo*. Revista de Pedagogía, 382, 43-49.
- Osborn, A. (1963). *Applied Imagination*. En Davis, G. y Scott, J. (1989). Estrategias para la creatividad. España: Paidós.
- Parker. (1970). *Schooling for Individual Excellence*. En Foster, J. (1976). Desarrollo del espíritu creativo del niño. México: Publicaciones Cultural.
- Parnes, S. (1962). *A Source Book for Creative Thinking*. En Davis, G. y Scott, J. (1989). Estrategias para la creatividad. España: Paidós.
- Patterson, C. (1982). Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación. México: El Manual Moderno.
- Peters, T. y Waterman, R. (1984). *En busca de la Excelencia*. En Galleguillos, P. (1994). Liderazgo para la innovación: Una aproximación cuantitativa. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Peña y Lillo, S. (1989). El temor y la felicidad. Chile: Universitaria
- Rodriguez, M. y Mogyoros, E. (1991). Creatividad en las relaciones de pareja. México: Trillas.
- Rogers, C. (1961). New Directions in Client-centered Therapy. Estados Unidos: Hart y Tomlinson.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. En Patterson, C. (1982). Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación. México: El Manual Moderno.

- Sikora, J. (1979). Manual de Métodos Creativos. Argentina: Kapelusz.
- Simbreg, A. (1964). Creativity at Work. En Davis, G. y Scott, J. (1989). Estrategias para la creatividad. España: Paidós.
- Skinner, B. F. (1961). The Technology of Teaching. En Patterson, C. (1982). Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación. México: El Manual Moderno.
- Stein, M. Kreativität und Kultur. En Ulmann, G. (1973). Kreativitätsforschung. En Sikora, J. (1979). Manual de Métodos Creativos. Argentina: Kapelusz.
- Steinberg, L. (1964). La creatividad como rasgo caracterológico: Nueva amplitud del concepto. California Journal of Instructional Improvement, 7, 3-9. En Gowan, J.; Demos, G. y Torrance, E. P. (1976). Implicaciones educativas de la creatividad. España: Anaya.
- Torrance, E. P. (1962). Guiding Creative Talent. En Arieti, S. (1993). La Creatividad. La síntesis mágica. México: Fondo de cultura económica.
- Torrance, E. P. y Myers, R. E. (1962). Teaching Gifted Elementary Oupils How to do Research. En Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Torrance, E.P. (1963). Education and the Creative Potential. En Arieti, S. (1993). La Creatividad. La síntesis mágica. México: Fondo de cultura económica.
- Torrance, E. P. y Gupta, R. (1964). Development and evaluation of recorded programmed experiences of creative thinking in the fourth grade. En Davis, G. y Scott, J. (1989). Estrategias para la creatividad. España: Paidós.
- Torrance, E. P. (1964). Education and Creativity. En Arieti, S. (1993). La Creatividad. La síntesis mágica. México: Fondo de cultura económica.
- Torrance, E. P. (1965a). Rewarding Creative Behavior. En Davis, G. y Scott, J. (1989). Estrategias para la creatividad. España: Paidós.
- Torrance E. P. (1966). Torrance Test of Creative Thinking. En Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Torrance, E. P. (1969). Orientación del talento creativo. Argentina: Troquel.
- Torrance, E. P. (1974). Torrance Tests of Creative Thinking. Norms-Technical Manual. Verbal Tests, Forms A and B; Figural Tests, Forms A and B. Estados Unidos: Personnel Press.

- Torrance, E. P. (1977). Educación y capacidad creativa. España: Marova.
- Torrance, E. P. (1981). Thinking Creatively in Action and Movement. En Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Torres, N. (1987). Expectativas de autoeficacia y su relación con el rendimiento académico. En X Jornada de Psicología Educacional. Ponencias sobre Creatividad y Autorrealización. Universidad del Norte. Chile.
- Vervalin, C. (1962). ¿Qué es la creatividad?. Hydrocarbon Processing, 41(10), 109-111. En Davis, G. y Scott, J. (1989). Estrategias para la creatividad. España: Paidós.
- Vervalin, C. (1962). El cultivo de la imaginación creadora. Hydrocarbon Processing, 41(10), 118-121. En Davis, G. y Scott, J. (1989). Estrategias para la creatividad. España: Paidós.
- Wade, S. (1968). Differences between Intelligence and Creativity. Some Speculation on the Role of Environment. The journal of Creative Behavior, 2, 97-102. En Arieti, S. (1993). La Creatividad. La síntesis mágica. México: Fondo de cultura económica.
- Wallace, H.R. (1961). Creative Thinking: A factor in Sales Productivity. Vocational Guidance Quarterly, 10, 223-226. En Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Wallace, H.R. (1964). Creative Thinking: A factor in the Performance of Industrial Salesment. En Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Wallach, M. y Kogan, N. (1965). Modes of Thinking in Young Children. En Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.
- Walker, M. (1990). Conducción Gerencial en la Industria Manufacturera. Revista Comunicaciones en Desarrollo de Creatividad. 4-5, 33-35.
- Witt, G. (1971). The Life Enrichment Activity program: A Continuing Program for Creative, Disadvantage Children. En Bravo, M. y Valdés, C. (1991). Estandarización del Torrance Tests of Creative Thinking Figural Forma A para Niños de 5 a 9 años de la Región Metropolitana. Seminario para optar al título de Psicólogo. Universidad Central. Chile.

APENDICES

BLOQUEOS EMOCIONALES A LA CREATIVIDAD

APENDICE A

BLOQUEOS EMOCIONALES A LA CREATIVIDAD

- Temor al ridículo o a equivocarse.
- Importancia excesiva a una orientación hacia el éxito y la obtención de un triunfo rápido.
- Miedo exagerado a cometer errores.
- Tendencia a sobrestimar el producto final.
- Gran importancia otorgada a lo que uno sabe, más que a la actitud hacia lo que se sabe o lo que se puede hacer con lo que se sabe.
- Rigidez de pensamiento, que lleva a aferrarse a las propias opiniones y a adoptar una actitud defensiva frente a las sugerencias.
- Sobrepreocupación por la seguridad.
- Falta de impulso para llevar adelante un problema hasta completarlo y experimentarlo.
- Falta de voluntad para poner en marcha una solución.
- Miedo exagerado al riesgo.
- Moldes estereotipados impuestos por el oficio, que centra todo en los resultados y el éxito por vía técnica, con rechazo de la actitud lúdica, del juego divertido, generador de innovaciones.
- Desconfianza de las propias capacidades creativas.
- Sentimientos autogenerados de duda y de vergüenza que acompañan al fracaso.

(Torrance, 1969, 1977; Sikora, 1979; Matussek, 1984; Torres, 1987; Lacoa, 1987; Guerrero, 1989; Olivares et. al., 1996).

FRASES SUICIDAS

- 1. "Yo soy un asesino"
- 2. "Quiero matar a mi familia"
- 3. "Estoy pensando en suicidarme"
- 4. "Quiero irme a vivir a un país lejano"
- 5. "No quiero estar aquí"
- 6. "Quiero irme a vivir a un país lejano"
- 7. "Quiero irme a vivir a un país lejano"
- 8. "Quiero irme a vivir a un país lejano"
- 9. "Quiero irme a vivir a un país lejano"
- 10. "Quiero irme a vivir a un país lejano"

APENDICE B

FRASES SUICIDAS - FRASES ASESINAS

Frases Suicidas

- mi opinión puede no ser muy importante...
- esto puede no funcionar: no soy ningún genio...
- probablemente ustedes se reirán...
- no estoy muy familiarizado, esto puede no ser aplicable...
- esto no les va a gustar...
- sé que esto no resuelve el problema...
- no está muy claro cómo lo he expresado, pero...
- parece inservible...
- aunque varios de los aquí presentes no estén de acuerdo conmigo...
- esto es un esbozo de lo que tengo en mente para que analicen sus fallas...
- no conozco bien la bibliografía...
- ¿sería contraproducente si...?
- tal vez esto pueda hacerse mejor...
- no conozco en realidad todos los detalles, tal vez deba ampliar la investigación...

Frases Asesinas

- sí, pero...
- si fuera tan buena idea ya lo hubieran sugerido...
- me parece una locura...
- ya lo probamos y no anduvo...
- van a pensar que somos (corrompidos / hippies / reaccionarios)
- no me va a indicar cómo conducir el negocio ningún (inmaduro / caduco / abombado)
- demasiado moderno...
- es impracticable...
- ¡ja, ja, ja!
- ¿quien lo va a hacer?
- a ver, repita eso...
- (silencio)

(Guerrero, 1989; Sikora, 1979; Davis y Scott, 1989).

APENDICE C

ESTRATEGIAS DE ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES CREATIVAS

a) "Brainstorming" y sus derivaciones:

- "brainstorming" clásico
- "brainstorming" anónimo
- "brainstorming" didáctico
- "brainstorming" constructivo-destructivo
- método "and also"
- técnica de la colaboración grupal
- "buzz session"
- "brainstorming" imaginario
- método "ISSES" (integración sucesiva de elementos de solución)

b) Métodos de "Brainwriting":

- método 635
- "brainwriting-pool"
- ideas "Delphi"
- consulta de tarjetas
- idea Engineering
- método del cuaderno colectivo
- técnica de Trigger

c) Métodos de Orientación Creativa:

- sinéctica clásica
- reunión sinéctica

- sinéctica visual
- análisis de palabra estímulo
- juego "force-it"
- método de Tilmag
- método de la integración de campos adyacentes
- intuición semántica
- "forced-relationship"
- técnica de catálogo

d) Hallazgo de soluciones por medio de la estructuración sistemática:

- clases morfológicas
- análisis funcional
- listado de atributos
- exposición del campo del problema
- morfología secuencial
- árbol de solución de problemas
- análisis

e) Métodos de la especificación sistemática de problemas:

- abstracción progresiva
- análisis epistemológico
- método K-J
- método N-M

- matriz de hipótesis
- árbol de relevancia

(Sikora, 1979).

APENDICE D

PASOS DE LA TECNICA DE FOCALIZACION DE E. GENDLIN

Paso 1: Despejar un Espacio

Corresponde a la introducción de la técnica, antes de realmente realizar la Focalización. Durante esta fase se busca que la persona discierna, entre todas los asuntos que le son relevantes, en qué trabajará. En este paso se ayuda a la persona a relajarse de manera que se conecte con su momento presente, con las sensaciones que tiene corporalmente de los asuntos que le son importantes.

La instrucción del monitor debiera ser del siguiente tipo: "Observa qué te pasa cuando te preguntas a ti mismo: ¿Cómo va mi vida?, ¿Cuál es la principal cosa para mi ahora mismo?...Siente cómo te sientes, presta atención hacia adentro, en tu cuerpo, tal vez en tu estómago o en tu pecho. No te adentres en ello, manténte a distancia".

Paso 2: Formar la Sensación Sentida

Dejar que se forme una sensación sentida es la parte más difícil de la Focalización. De entre los asuntos que le son relevantes la persona escoge un problema personal para enfocar, sin embargo aún no se adentra en él. Se recomienda a la persona dirigir su atención hacia el centro de su cuerpo (a la zona comprendida entre el tórax y la pelvis o zona de resonancia emocional). Ahí deberá reconocer cómo reacciona corporalmente ante un determinado asunto, lo que estará en relación al asunto en globalidad y no frente a los distintos elementos que lo componen.

La instrucción del monitor debiera ser del siguiente tipo: "De entre lo que vino escoge u problema personal para enfocar. No te adentres en ello, retírate de ello. Desde luego esta cosa única en que estás pensando tiene muchas partes, demasiadas para pensar en cada una a solas. Pero puedes sentir todas esas cosas juntas. Presta atención allí donde generalmente sientes cosas y allí puedes conseguir una sensación de cómo se siente 'todo lo del problema'. Permítete sentir todo eso".

Paso 3: Encontrando un Asidero

El objetivo de este paso es que la persona se concentre en la cualidad de la sensación corporal que le genera la situación sobre la que se está enfocando y encuentre una palabra manilla para aquella cualidad. Se trata de buscar una palabra que le ayude a la persona a quedarse con el sentimiento percibido como una sensación corporal, en lugar de ir a los sentimientos y pensamientos familiares del problema. La función más importante al hacer esto es quedarse con la sensación sentida.

La instrucción del monitor debiera ser del siguiente tipo: "¿Cuál es la cualidad de esa sensación borrosa que estás experimentando?. Deja que una palabra, frase o imagen provenga de la misma sensación que estás experimentando... Puede ser una palabra cualidad como 'apretado', 'pegajoso', 'asustadizo', 'bloqueado', una frase o imagen... Permanece con la cualidad de la sensación hasta que algo se le ajuste perfectamente... Si nada calza simplemente el monitor deberá referirse a ello como 'esa cualidad'".

Paso 4: Resonando

Corresponde al ir y venir varias veces desde la sensación que ha generado un asunto a la palabra y viceversa, a la frase o a la imagen. Examinar como calzan una y otra. Cuando una palabra o cualidad parece correcta se le hace resonar corporalmente. Si la palabra logra describir la sensación experimentada por la persona, ésta experimenta un leve pero agradable efecto físico de alivio corporal, en cambio, cuando la palabra no calza completamente con la sensación, la persona experimenta tensión corporal. Con el efecto físico señalado en primer lugar, el problema completo es liberado en el cuerpo. Se sugiere realizar varias veces este paso.

La instrucción del monitor debiera ser del siguiente tipo: "Examina cómo resuena la palabra que has escogido con la sensación que has experimentado..."

Observa si hay una pequeña señal corporal que te deja saber que existe un ajuste. Para hacerlo tienes que tener ahí la sensación lo mismo que la palabra o imagen, hasta que se sientan perfectamente al captar la cualidad de la sensación que has sentido". El monitor debiera preguntar varias veces "esta palabra o imagen ¿realmente te calza?".

Paso 5: Preguntar

En este paso se realiza una pregunta destinada a que la persona dilucide qué elementos del problema le otorgan al mismo esa cualidad que ha sido representada por medio de una palabra, frase o imagen. Las respuestas no deberán ser de tipo automáticas, sino que al igual como se ha buscado la palabra asidero, es recomendable que sea rastreada mediante la sensación corporal generada por el asunto que la persona se encuentra elaborando.

La instrucción del monitor debiera ser del siguiente tipo: "¿Qué es lo que de este entero problema, hace esta cualidad que acabas de representar o nombrar?... Si recibes una respuesta rápida sin la sensación de movimiento corporal, déjala pasar... vuelve tu atención a tu cuerpo y encuentra de nuevo la sensación que te genera el asunto ese... pregúntate de nuevo..."

El cambio se describe como una corriente de alivio físico, pero incluso una pequeña modificación en una pequeña porción de él, cambia sutilmente el total. Eso hace sentirse bien cuando un problema ha estado atascado por largo tiempo. Es recomendable monitorear y perseguir cualquier pensamiento o imagen o cualquier cosa que traiga esta pequeña porción de alivio.

Paso 6: Recibir

Corresponde al último paso de la técnica. Aquí el monitor no discute con qué viene el cliente, ni lo llama poco realista, egoísta o malo. Se recibe todo lo que trae el cliente. Se le da tiempo, no se pregunta instantáneamente ¿qué es

eso? o ¿cuál es el próximo paso?: los pasos del proceso del cambio sólo pueden venir así, por lo tanto se le debe dar tiempo.

La instrucción del monitor debiera ser del siguiente tipo: "Recibe de una manera amistosa todo lo que aparezca junto con ese cambio. Permanece con ello un rato, aún cuando sólo sea un ligero relajarse. Sea lo que venga, esto es sólo *un* cambio. Habrá más. Probablemente seguirás después de un rato, pero quédate aquí por unos pocos momentos".

APENDICE E

PAREO DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL SOBRE LAS VARIABLES DEPENDIENTES

Habilidades Creativas

Variable	Grupo sin Fac. Bloq. (Control)	Grupo con Fac. Bloq. (Experimental)	t_0	$P \leq$
Fluidez	$\bar{X} = 68.13$ $\sigma = 10.14$	$\bar{X} = 62.25$ $\sigma = 13.38$	1.401	0.171
Flexibilidad	$\bar{X} = 35.69$ $\sigma = 13.24$	$\bar{X} = 29.88$ $\sigma = 8.01$	1.502	0.144
Originalidad	$\bar{X} = 159.94$ $\sigma = 31.83$	$\bar{X} = 140.44$ $\sigma = 40.96$	1.504	0.143

Bloqueos Emocionales

Variable	Grupo sin Fac. Bloq. (Control)	Grupo con Fac. Bloq. (Experimental)	Z	$P \leq$
Bloqueos Emocionales	$\bar{X} = 44.13$ Md = 47	$\bar{X} = 44.44$ Md = 46	0.64	0.5217

APENDICE F

**DESCRIPCION DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA
DE ENTRENAMIENTO**

Los objetivos de las sesiones de entrenamiento en habilidades creativas, que se presentan a continuación, fueron establecidos por igual para los grupos número control y experimental. Sin embargo, los objetivos fijados para el estilo de supervisión difieren entre sí. Los objetivos generales definidos para la supervisión del grupo control implican exponer las técnicas seleccionadas para desarrollar habilidades creativas; dirigir actividades que permitan la práctica, por parte de los miembros del grupo de entrenamiento, de las técnicas enseñadas; realizar actividades de aproximación sucesiva orientadas a la emisión de respuestas creativas; aplicar el refuerzo social ante la emisión de aquellas respuestas que impliquen la utilización de las habilidades en cuestión; utilizar el modelaje en la resolución de problemas de manera creativa (usando las técnicas enseñadas y siguiendo estilos de razonamiento que comprometan la utilización de dichas habilidades, refuerzo de la generalización del estilo de razonamiento y emisión de respuestas ante situaciones distintas a las experimentadas en las sesiones del taller); generar experiencias de aprendizaje vinculadas al campo vivencial de los sujetos participantes. Los objetivos generales definidos para la supervisión del grupo experimental son exactamente iguales que los definidos para el control y además consideran facilitar la elaboración de los bloqueos emocionales que presenten los sujetos durante las sesiones de trabajo mediante la utilización de un estilo de interacción que tenga a la base herramientas de la técnica de Focalización.

Objetivos Generales del Entrenamiento

- Incrementar las habilidades creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) a través de la práctica, individual y grupal, de diversas técnicas cuya efectividad ya ha sido probada para la consecución de tal fin.
- Utilizar diversas metodologías basadas en la tecnología de la enseñanza para el desarrollo de las sesiones.
- Favorecer la generalización de los aprendizajes a contextos y situaciones que van más allá de lo laboral.
- Fomentar el proceso de integración grupal enmarcando el trabajo en un contexto de colaboración grupal y no de competencia individual.
- Exponer aspectos teóricos básicos referentes a las habilidades creativas y a las técnicas empleadas en las sesiones de entrenamiento.

- Profundizar los conceptos expuestos y estimular la práctica de las técnicas enseñadas fuera de las sesiones de los talleres, utilizando para ello un documento especialmente elaborado.
- Estimular la práctica de las técnicas enseñadas fuera de las sesiones de los talleres por medio de la prescripción de tareas.

Sesión 1: Presentación y Evaluación de Habilidades Creativas

Objetivos

- Iniciar el taller con la presentación de las monitoras y los asistentes.
- Recoger expectativas y establecer un contrato de trabajo.
- Evaluar las habilidades creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) mediante la aplicación del Torrance Test of Creative Thinking.

Actividades

- Breve presentación de las monitoras y los asistentes. Exposición de los objetivos y contenidos que serán tratados en el taller. Explicación del concepto de Habilidades Creativas, mediante la integración de las ideas aportadas por los asistentes referentes al tema.
- Establecimiento de un contrato de trabajo: las monitoras recogen expectativas del taller, se acuerda el número de sesiones contempladas, el estilo de trabajo y los horarios que se emplearán para su desarrollo.
- Aplicación del Torrance Test of Creative Thinking.

Materiales

- Papelógrafo
- Plumones

Sesión 2: Evaluación de Bloqueos Emocionales

Objetivos

- Realizar actividades que impliquen la utilización de habilidades creativas, que incluyan diferentes modalidades (visual, escrita, expresión verbal abierta), y que sirvan de estímulo sobre el cual cada participante evalúe, al final de la sesión, los bloqueos emocionales experimentados.
- Evaluar bloqueos emocionales a la creatividad mediante la pauta de registro especialmente elaborada.

Actividades

- Dinámica de modalidad visual: Las monitoras presentan a los asistentes (en grupos de 3 personas) una figura abstracta, acerca de la cual deben escribir en 5 minutos todas las ideas que se les ocurran sobre qué es. Posteriormente, un representante de cada grupo lee en público las sugerencias y las monitoras ofrecen la palabra para que individualmente se expresen más ideas que pueden haber sido motivadas por las lecturas previas.
- Ejercicio de expresión abierta frente a una historia: La actividad consiste en leer a los asistentes el segmento de una historia y ofrecer la palabra para que estos especulen frente al grupo acerca de la trama de ésta. Sólo después de 15 minutos se relata la historia completa.
- Definición de conceptos: Cada sujeto debe sacar de una bolsa una tarjeta con un concepto que debe ser definido de manera poco habitual o "creativamente" (Por ejemplo, pulga: jinete de perro). La persona debe escoger la tarjeta cuando llega su turno y dispone de 1 minuto para realizar la tarea, expresando la definición frente al grupo.
- P.N.I. escrita: Las monitoras plantean una situación al grupo, y cada sujeto debe escribir lo Positivo, Negativo e Interesante de lo sugerido. Se otorga 1 minuto para cada parte del ejercicio.
- Aplicación de la pauta de registro de Bloqueos Emocionales.

Materiales

- Dibujo de figura abstracta
- Papel
- Lápices
- Texto: Guión leído al comienzo "Una mujer iba corriendo y dos hombres la agarraron y la tiraron al agua. La mujer llevaba puesto un velo y era experta nadadora, sin embargo murió (no murió ahogada, ni fue por causa religiosa o conflicto)". Explicación final "La mujer trabajaba en apicultura, razón por la cual usaba velo. Fue picada por las abejas y cuando dos hombres la vieron correr, para ayudarla la lanzaron al agua. La mujer murió por efecto de las picaduras".
- Tarjetas con conceptos: canción, presidente, pulga, chimenea, barba.
- Situación para la P.N.I. "¿Qué opinas de la sugerencia de que todos deberían llevar un botón donde se indique su estado de ánimo?".

Sesión 3: Brainstorming

Objetivos

- Favorecer la integración entre los asistentes al interior de los grupos definitivos, que funcionan por primera vez en esta sesión después de la aplicación del Torrance Test of Creative Thinking y de la pauta de registro de Bloqueos Emocionales.
- Incrementar las habilidades creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) mediante la práctica de la técnica Brainstorming en sus modalidades individual y grupal, simple y completa.
- Generar un contexto de cooperación para el aprendizaje.
- Utilizar el ejercicio físico como un medio de activación que favorezca el aprendizaje.
- Exponer los aspectos teóricos básicos en relación a la técnica Brainstorming.
- Estimular la práctica de los aprendizajes, mediante la prescripción de ejercicios de Brainstorming para ser realizados en el período intersesión.

Actividades

- Presentación de las monitoras y de los miembros del grupo: Se emplean tarjetas donde los asistentes deben completar secretamente ciertas frases para

- autodescribirse (“Si yo fuera una planta sería un ...”, y así sucesivamente con los conceptos: animal, alimento, textura, objeto). Cada participante debe entregar su tarjeta, sin nombre, las que serán repartidas al azar. Posteriormente, cada persona deberá buscar al “dueño de la tarjeta”, desplazándose por la sala, en el tiempo señalado mediante un fragmento melódico. Una vez finalizada la actividad, las monitoras hacen entrega de tarjetas de identificación con el nombre a cada persona.
- Brainstorming simple: Desarrollo de la técnica Brainstorming simple en dos grupos durante 5 minutos.
 - Brainstorming completo: Desarrollo de la técnica Brainstorming completo, con asignación de roles y empleo de criterios de evaluación. Actividad grupal por un lapso de 5 minutos.
 - Exposición de aspectos teóricos: Al final de la sesión, las monitoras exponen los conceptos más relevantes asociados al tema (principios que la sustentan, diferentes modalidades de aplicación, beneficios de la misma, etc.). Como apoyo se emplean transparencias y papelógrafo.
 - Tarea para la casa: Se sugiere un ejercicio de Brainstorming para ser realizado individualmente, simple y completo.

Materiales

- Hojas de papel
- Radio cassette y Melodía
- Papel lustre
- Plumones
- Tarjetas de identificación
- Papelógrafo
- Transparencias y Retroproyectora
- Ejercicios para Brainstorming: usos inusuales de un clip y un perchero, cómo elegirle nombre a un recién nacido.

Sesión 4: Imaginería Guiada y S.C.A.M.P.E.R.

Objetivos

- Incrementar las habilidades creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) a través de la práctica de técnicas de imaginería guiada, favoreciendo una mayor apertura sensorial (de los canales visual, auditivo y kinestésico), la utilización de distintos puntos de vista (cambios de foco), la disminución del juicio crítico y la modalidad de trabajo individual.
- Incrementar las habilidades creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) mediante la práctica de la técnica S.C.A.M.P.E.R., en sus modalidades grupal e individual, aplicado a problemáticas laborales y personales.
- Exponer los aspectos teóricos elementales asociados a las técnicas de imaginería guiada y S.C.A.M.P.E.R. (modalidades de aplicación, beneficios, requerimientos, etc.).
- Estimular la práctica de las técnicas utilizadas mediante la recomendación de tareas de Imaginería Guiada y S.C.A.M.P.E.R. para ser realizadas fuera del horario de las sesiones del taller.

Actividades

- Revisión de la tarea: Las monitoras ofrecen la palabra a los asistentes para comentar los resultados obtenidos en el ejercicio de Brainstorming que fue dado como tarea. Se felicita a quienes lo cumplieron y se indaga además acerca de las posibilidades que han tenido los asistentes para aplicar esta técnica en otros contextos.
- Introducción al ejercicio de Imaginería Guiada: Se ofrece una breve explicación del carácter de la dinámica que se desarrollará.
- Experiencia de Asociación-Disociación: Las monitoras invitan a los sujetos a cerrar los ojos e imaginar una situación cualquiera. Posteriormente se dan las instrucciones para realizar cambios en la imagen, entrando en ella y viendo todo "con sus propios ojos" (asociación) y saliendo de ella, viéndose a si mismos como expectador (disociación).
- A partir de la experiencia previa se ofrece una breve explicación de los conceptos asociación y disociación. Los aspectos claves se anotan en una pizarra.

- Ejercicio de Imaginería Guiada: Se sugiere a los asistentes que se recuesten en el suelo, adopten una posición cómoda y cierren los ojos. Se procede con el guión de imaginería que se orienta esencialmente a favorecer la apertura sensorial, por lo que incluye modalidad visual, auditiva y kinestésica. Se apunta además al cambio de foco, es decir, la adopción de distintos puntos de vista en la percepción de una experiencia y a la disminución momentánea del juicio crítico.
- Comentario de la actividad: Se ofrece la palabra para compartir experiencias y eventuales dudas en relación al ejercicio. Las monitoras comentan acerca de los objetivos perseguidos por este, de la conveniencia de incluir diversos puntos de vista y de la disminución momentánea del juicio crítico que puede darse en estos ejercicios.
- Sección Teórica: Exposición de conceptos en relación a la técnica Imaginería Guiada y S.C.A.M.P.E.R. Presentación de una operacionalización del concepto creatividad como proceso. Se emplean transparencias para el apoyo de la exposición.
- Ejercicio de S.C.A.M.P.E.R.: Trabajo con la técnica en grupos de 5 personas, durante 15 minutos. Se propone aplicar la modalidad de trabajo en un tema a libre elección asociado a un proceso organizacional como toma de decisiones, resolución de conflictos, comunicación, etc. Cada grupo debe ir tomando nota de los resultados del ejercicio, los que serán leídos por un representante del mismo y comentados por todos los asistentes. Posteriormente, las monitoras resumen los aspectos básicos, recalcando además el papel del trabajo grupal para el desarrollo de las Habilidades Creativas.
- Tarea para la casa: Se sugiere aplicar los principios de la Imaginería Guiada (apertura sensorial, cambio de foco) y S.C.A.M.P.E.R. al trabajar con un problema de carácter personal.

Materiales

- Pizarra
- Plumones
- Guión de Imaginería que incluye las siguientes submodalidades:
 - a) Visual: detalles v/s totalidad, nitidez, colores, formas, brillo y luminosidad, contrastes, distancias, sombras, movimiento, dimensiones y tamaños.

- b) Auditivo: sonidos, tonos y timbres, ruidos, nitidez, distancia desde la fuente emisora.
- c) Kinestésico: temperatura, textura, presión, formas palpadas y percepción de las mismas, estilo de percepción grueso o fino, propiocepción.
- Hojas de papel
- Trasparencias y Retroproyectora

Sesión 5: Lista de Atributos, Lotus Blossom y Seis Sombreros para Pensar

Objetivos

- Incrementar las habilidades creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) mediante la práctica de las técnicas Lista de Atributos y Lotus Blossom.
- Exponer los elementos teóricos básicos, modalidades de trabajo, aplicación y utilidad de las técnicas recién mencionadas.
- Incrementar las habilidades creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) mediante la ejercitación de la técnica Seis Sombreros para Pensar, en modalidad individual y grupal.
- Exponer los conceptos asociados a la técnica Seis Sombreros para Pensar (formas de aplicación, recomendaciones generales, utilidad, organización del trabajo, etc.)
- Profundizar los conceptos expuestos y estimular la práctica de los aprendizajes en relación a la técnica Seis Sombreros para Pensar a modo de trabajo individual, mediante la prescripción de tareas para ser realizadas en el período intersesión.

Actividades

- Revisión de la tarea y comentarios: Se ofrece la palabra para relatar lo acontecido con el desarrollo de la tarea y en general en el período intersesión.
- Breve exposición de las bases teóricas y del modo de operar de las técnicas Lotus Blossom y Lista de Atributos. Se emplean trasparencias y pizarra para hacer especialmente un dibujo del modus operandi de la primera de estas técnicas.
- Práctica grupal e individual de las técnicas recién explicadas. Los participantes toman nota del desarrollo de los ejercicios para luego leer y comentar lo ocurrido.

- Explicación del funcionamiento de la técnica Seis Sombreros para Pensar. Se emplean transparencias.
- Ejercicio de Seis Sombreros para Pensar en modalidad individual: El trabajo se realiza sobre una situación de libre elección y se sugiere un orden para tratar con cada sombrero. En la mesa se van colocando sombreros del color correspondiente al orden establecido, y se permite 1 minuto por cada uno, donde los sujetos van anotando en una hoja todo lo que surge. Una vez finalizado el ejercicio se comenta lo ocurrido, haciendo énfasis en el orden que se sugirió, si les fue conveniente o si dificultó el trabajo. Posteriormente se vuelve a aplicar la técnica, pero en esta oportunidad cada persona escoge el orden en que empleará los sombreros.
- Comentario: Las monitoras ofrecen la palabra para comentar acerca del orden de sombreros escogidos por cada persona, se recalca la importancia de considerar siempre todos los colores de sombreros y la posibilidad de ir constantemente variando el orden en función de la necesidad.
- Ejercicio de Seis Sombreros para Pensar en modalidad grupal: Se practica la técnica grupalmente en un orden de sombreros acordado por el moderador de cada grupo, puesto que en esta ocasión cada persona posee un rol que ha sido definido por el mismo grupo. El tema sobre el cual trabajar es de libre elección.
- Comentario: Las monitoras recalcan el provecho de esta técnica en trabajos grupales y de la poca conveniencia de adjudicar un color de sombrero a una persona ("tu ocuparás el rojo", etc.).
- Tarea para la casa: Se recomienda practicar la técnica con diferentes órdenes de sombreros, analizando la conveniencia de cada uno de ellos.

Materiales

- Pizarra
- Plumones
- Transparencias y Retroproyectora
- Sombreros de papel de colores blanco, negro, azul, verde, rojo y amarillo.

Sesión 6: Ejercicios varios y Bloqueos Emocionales

Objetivos

- Incrementar las habilidades creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) mediante la realización de ejercicios grupales e individuales que incorporan varias técnicas de baja complejidad.
- Exponer acerca de los bloqueos emocionales, incluyendo ejemplos de los más característicos en la sociedad actual y su influencia especialmente en el contexto laboral.
- Profundizar los conceptos expuestos y estimular la práctica de las técnicas enseñadas mediante la prescripción de tareas para ser realizadas en el período intersesión.

Actividades

- Revisión de la tarea y comentarios de lo acaecido en la intersesión.
- Práctica de ejercicios: Tanto grupal como individualmente se practican ejercicios que incluyen buscar soluciones creativas a problemas sencillos, intentar responder a ciertas preguntas, encontrar explicación a historias relatadas por segmentos, buscar analogías entre términos escogidos al azar, encontrar nombres escondidos en oraciones, buscar diferentes sentidos para una misma frase, hacer acrósticos, formar imágenes con las palabras para que reflejen el contenido de las mismas, diseñar desenlaces muy diferentes de los conocidos para obras famosas, crear cuentos, noticias deportivas y anuncios comerciales a partir de palabras escogidas al azar.
- Exposición referente a los Bloqueos Emocionales: Las monitoras exponen en términos sencillos qué son los Bloqueos Emocionales, su relevancia e influencia en diferentes ámbitos. Se ofrecen ejemplos de los más característicos y se conversa con los asistentes acerca de la percepción que poseen sobre el tema.
- Tarea para la casa: En el documento informativo especialmente elaborado se incluye una lista de ejercicios sustentados en los principios sobre los cuales se basó la sesión.

Materiales

- Pizarra
- Plumones
- Trasparencias y Retropoyectora
- Hojas de papel
- Material para la realización de los ejercicios: historias, palabras u oraciones que permitan configurar noticias, acrósticos, historias, anuncios comerciales, etc.

Sesión 7: Pensamiento Lateral**Objetivos**

- Incrementar las habilidades creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) mediante la práctica de la técnica Pensamiento Lateral, en sus modalidades individual y grupal.
- Exponer los aspectos teóricos esenciales vinculados a la técnica Pensamiento Lateral (principios básicos, modalidades de aplicación, etc.)
- Estimular la práctica del estilo de trabajo realizado en la sesión mediante la prescripción de ejercicios de Pensamiento Lateral para ser ejecutados fuera del horario utilizado para las sesiones.

Actividades

- Exposición de conceptos asociados al Pensamiento Lateral (Penslat): Las monitoras ofrecen una explicación acerca de los principios que sustentan la técnica y de las diferencias entre pensamiento lateral y vertical, considerando esencialmente la finalidad de la búsqueda. Se emplean transparencias como apoyo a la exposición.
- Dinámicas de Pensamiento Lateral: Se practican grupal e individualmente las principales estrategias del Penslat, que incluyen la búsqueda de enfoques alternativos y replanteamientos (¿cómo puede definirse...?), revisión de supuestos (técnica del por qué), aplazamiento de juicios y opiniones, empleo de ejercicios de dibujo, fraccionamiento o división, inversión, analogías y estímulos al azar (a través de elección en diccionario, por objetos, mediante la conversación con profesionales de otros campos, etc.).

- Tarea para la casa: Las monitoras recomiendan la aplicación de los principios prácticos del Penslat en la vida cotidiana. Los asistentes deben aplicar las estrategias a una situación de carácter social que deberán exponer en la siguiente sesión.

Materiales

- Hojas de papel
- Lápices
- Transparencias y Retroproyectora
- Diccionario
- Diversos Objetos (zapato, flor, pasta dental, etc.)
- Lista con supuestos
- Láminas con dibujos
- Lista con analogías ("una anciana de 85 años cargada de joyas es como...")

Sesión 8: Pensamiento Lateral (II)

Objetivos

- Integrar los conocimientos y habilidades adquiridas en la 7ª sesión mediante la realización de un repaso activo de los principios vinculados al Pensamiento Lateral.
- Incrementar las habilidades creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) por medio de la práctica de la técnica de Pensamiento Lateral.
- Exponer detalladamente los aspectos teóricos asociados a la técnica Pensamiento Lateral.
- Estimular la práctica de las técnicas utilizadas mediante la recomendación de tareas de Pensamiento Lateral para ser realizadas fuera del horario destinado a las sesiones del taller.

Actividades

- Revisión de la tarea y repaso: Se comenta la aplicación de las estrategias asociadas con el Penslat, los resultados obtenidos y se aclaran eventuales dudas. A medida que los asistentes van relatando sus experiencias, las monitoras van indagando,

haciendo preguntas y completando las respuestas a modo de repaso. Se va tomando nota en una pizarra.

- Práctica de estrategias: Se realizan más ejercicios de Pensamiento Lateral para desarrollar las Habilidades Creativas.
- Sección teórica: Se profundizan los conceptos ya planteados en la sesión anterior. Se emplean transparencias.
- Tarea para la casa: Se sugiere la aplicación de los principios del Penslat a una situación asociada con supuestos personales y no sociales (compartidos).

Materiales

- Pizarra
- Plumones
- Transparencias y Retroproyectora
- Material para los ejercicios (supuestos, etc.)

Sesión 9: Principios de la Sinéctica

Objetivos

- Incrementar las habilidades creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) mediante la práctica de la técnica y los principios de la Sinéctica (uso de analogías personales, fantásticas,).
- Estimular la práctica de la modalidad de trabajo grupal autodirigido en base a los principios de la Sinéctica.
- Exponer los elementos teóricos básicos que sustentan la Sinéctica.
- Estimular la práctica individual de las técnicas mediante la prescripción de tareas para ser realizadas en el período intersesión.

Actividades

- Revisión de la tarea de Pensamiento Lateral y comentarios de lo ocurrido en el período intersesión.
- Exposición de los principios de la Sinéctica: Se expone brevemente en qué consiste esta estrategia y sus modos de aplicación. Se hace especial énfasis en el uso de

analogías (personales, fantásticas, directas y simbólicas) y secuencias de trabajo sugeridas por el creador de la técnica. Se emplean transparencias como apoyo a la exposición.

- Ejercicios de Sinéctica: La práctica se realiza en grupos, que deben escoger el tema sobre el cual trabajar (puede ser laboral o personal). Las monitoras guían el trabajo grupal, recomendando el empleo de las analogías más adecuadas en cada momento y recordando las secuencias sugeridas por la técnica. Cada grupo posee una división de roles escogida por ellos mismos, que incluye alguien que actúa como experto en el tema, moderador, secretario, etc. Los grupos deben ir tomando nota de lo que acontece para posteriormente leerlo frente al grupo y discutir los resultados.
- Tarea para la casa: Las monitoras recomiendan la práctica individual de los principios de la Sinéctica sobre cualquier situación.

Materiales

- Transparencias y Retroproyectora
- Hojas de papel
- Lápices

Sesión 10: Solución Creativa de Problemas

Objetivos

- Fomentar la integración de los conocimientos y habilidades adquiridas durante las sesiones previas, mediante la realización de un repaso con participación activa de los asistentes.
- Incrementar las habilidades creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) a través de la práctica de técnicas específicas para la Solución Creativa de Problemas (S.C.P.), en sus modalidades individual y grupal.
- Estimular la práctica de la modalidad de trabajo grupal autodirigido en base a los principios de la Solución Creativa de Problemas.
- Exponer los aspectos teóricos asociados a las técnicas de Solución Creativa de Problemas (principios básicos, estructuración de las diversas etapas, modalidades de aplicación, etc.).

- Fomentar la práctica de las técnicas mediante la recomendación de ejercicios para ser realizados fuera de las sesiones del taller.

Actividades

- Revisión de la tarea de la sesión anterior y comentarios.
- Repaso: A medida que se revisa la tarea, las monitoras realizan un repaso con participación activa de los sujetos. La recapitulación incluye las técnicas abordadas hasta el momento (P.N.I., Seis Sombreros para Pensar, Brainstorming, Pensamiento Lateral, Sinéctica, etc.) y el énfasis se pone en el estilo de trabajo y en los objetivos perseguidos por cada una de ellas y no en los aspectos teóricos que las sustentan.
- Exposición de la estrategia Solución Creativa de Problemas: Las monitoras exponen los principios que sustentan la técnica y la describen en cada una de sus etapas. La exposición se apoya con transparencias y escribiendo en una pizarra.
- Práctica de la técnica Solución Creativa de Problemas: Se constituyen pequeños grupos de trabajo, en cada uno de los cuales se elige un tema significativo a abordar. Se desarrolla la estrategia en cada una de sus etapas de modo autodirigido, es decir, cada grupo regula su funcionamiento internamente siguiendo las fases descritas en la exposición previa, sin participación de las monitoras. Una vez finalizado el ejercicio, cada grupo comenta la dinámica.
- Tarea para la casa: Se sugiere la aplicación individual de la técnica Solución Creativa de Problemas sobre un tema de libre elección.

Materiales

- Pizarra
- Plumones
- Transparencias y Retroproyectora

Sesión 11: Práctica de las estrategias enseñadas

Objetivos

- Incrementar las habilidades creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) mediante la práctica de ejercicios que consideren, para su resolución, las técnicas enseñadas en el taller.
- Estimular la aplicación de los aprendizajes mediante la libre elección y empleo, por parte de los asistentes, de los procedimientos y modalidades de trabajo preferidos para enfrentar diversas problemáticas laborales y personales.
- Incentivar la integración de los aprendizajes mediante la realización de un repaso con participación activa de los asistentes, incluyendo el tema de los bloqueos emocionales.

Actividades

- Revisión de la tarea y comentarios.
- Práctica de ejercicios con estrategias sugeridas: Las monitoras hacen entrega a los sujetos de una guía con ejercicios que deben ser desarrollados de acuerdo a las estrategias ya enseñadas con anterioridad y que son sugeridas en cada caso. Cada persona trabaja individualmente, anotando en una papel los resultados y pasos de los ejercicios. Se destinan 30 minutos para esta actividad y una vez cumplido el tiempo, se ofrece la palabra para comentar lo ocurrido.
- Práctica de ejercicios con estrategias de libre elección: Se hace entrega de otro grupo de ejercicios que en esta oportunidad pueden ser resueltos libremente, con las estrategias preferidas por cada sujeto, de modo individual o grupal. Se va tomando nota del desarrollo de los ejercicios y posteriormente se comentan las estrategias escogidas en cada caso y las razones para ello.
- Repaso: A raíz de los ejercicios recientemente desarrollados, las monitoras exponen un breve resumen de cada técnica considerada en el taller, ofreciendo la palabra a los asistentes para profundizar la información y comentar tanto ventajas como desventajas de cada técnica según los requerimientos de las situaciones y problemáticas.

Materiales

- Guía con ejercicios
- Hojas de papel
- Lápices

Sesión 12: Evaluación de Habilidades Creativas, Bloqueos Emocionales y Cierre

Objetivos

- Evaluar las Habilidades Creativas (fluidez, flexibilidad y originalidad) mediante la aplicación del instrumento seleccionado (Torrance Test of Creative Thinking).
- Evaluar Bloqueos Emocionales a la creatividad mediante la pauta de registro especialmente elaborada.
- Evaluar el taller en relación a las expectativas iniciales de los asistentes y monitoras frente al mismo.
- Finalizar el taller.

Actividades

- Aplicación del Torrance Test of Creative Thinking.
- Aplicación de la pauta de registro de Bloqueos Emocionales.
- Evaluación del taller: Las monitoras ofrecen la palabra para comentar las impresiones que poseen los asistentes acerca de lo que fue el taller (críticas positivas y negativas) y el desempeño de las monitoras, así como también lo que ha significado la experiencia en todo ámbito, revisando el cumplimiento o no de las expectativas generadas al comienzo. Las monitoras también comentan estos tópicos.
- Entrega de recuerdo y cierre del taller: Las monitoras hacen entrega a cada asistente un cuaderno de bolsillo especialmente elaborado que contiene un resumen de las técnicas enseñadas en el taller y que incluye además una dedicatoria. Con la entrega del recuerdo y la realización de una convivencia se da por finalizado el taller.

Materiales

- Cuadernillo de recuerdo del taller

APENDICE G

INSTRUMENTOS DE MEDICION PARA LAS VARIABLES DEPENDIENTES

**Torrance Test of Creative Thinking
(Thinking Creatively With Words)
Pauta de Registro de Bloqueos Emocionales**

Thinking Creatively With Words

By E. Paul Torrance

NOMBRE.....EDAD.....SEXO.....



ACTIVIDAD 1 - 3: PREGUNTE Y ADIVINE

Las primeras 3 actividades están basadas en el dibujo de abajo. Estas actividades le darán una oportunidad de ver que tan bueno es usted en hacer preguntas que le sirvan para encontrar cosas que usted no sepa y adivinar acerca de posibles causas y consecuencias de los hechos. Mire el dibujo: ¿Qué está pasando? ¿Qué puede usted decir con certeza? ¿Qué necesita saber usted para entender qué está pasando, cuál fué la causa y cual será el resultado?.



ACTIVIDAD 1: PREGUNTANDO.

En esta página escriba todas las preguntas que se le ocurran acerca del dibujo de la página anterior.

Haga todas las preguntas que usted necesitaría para saber con certeza lo que está pasando. No haga preguntas que se pueden contestar con solo mirar el dibujo.

Puede mirar el dibujo todo el tiempo que desee.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

- 24. _____
- 25. _____
- 26. _____
- 27. _____
- 28. _____
- 29. _____
- 30. _____
- 31. _____
- 32. _____
- 33. _____
- 34. _____
- 35. _____
- 36. _____
- 37. _____
- 38. _____
- 39. _____
- 40. _____
- 41. _____
- 42. _____
- 43. _____
- 44. _____
- 45. _____
- 46. _____
- 47. _____
- 48. _____
- 49. _____
- 50. _____

ACTIVIDAD 2: ADIVINANDO CAUSAS:

Enumere la mayor cantidad de causas que pueda acerca de la acción del dibujo en la página 2.

Pueden ser cosas que hayan pasado justo antes de lo que está pasando en el dibujo, o algo que pudo haber pasado mucho tiempo atrás.

Haga la mayor cantidad de suposiciones. No tenga miedo.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

- 24. _____
- 25. _____
- 26. _____
- 27. _____
- 28. _____
- 29. _____
- 30. _____
- 31. _____
- 32. _____
- 33. _____
- 34. _____
- 35. _____
- 36. _____
- 37. _____
- 38. _____
- 39. _____
- 40. _____
- 41. _____
- 42. _____
- 43. _____
- 44. _____
- 45. _____
- 46. _____
- 47. _____
- 48. _____
- 49. _____
- 50. _____

ACTIVIDAD 3: ADIVINANDO CONSECUENCIAS:

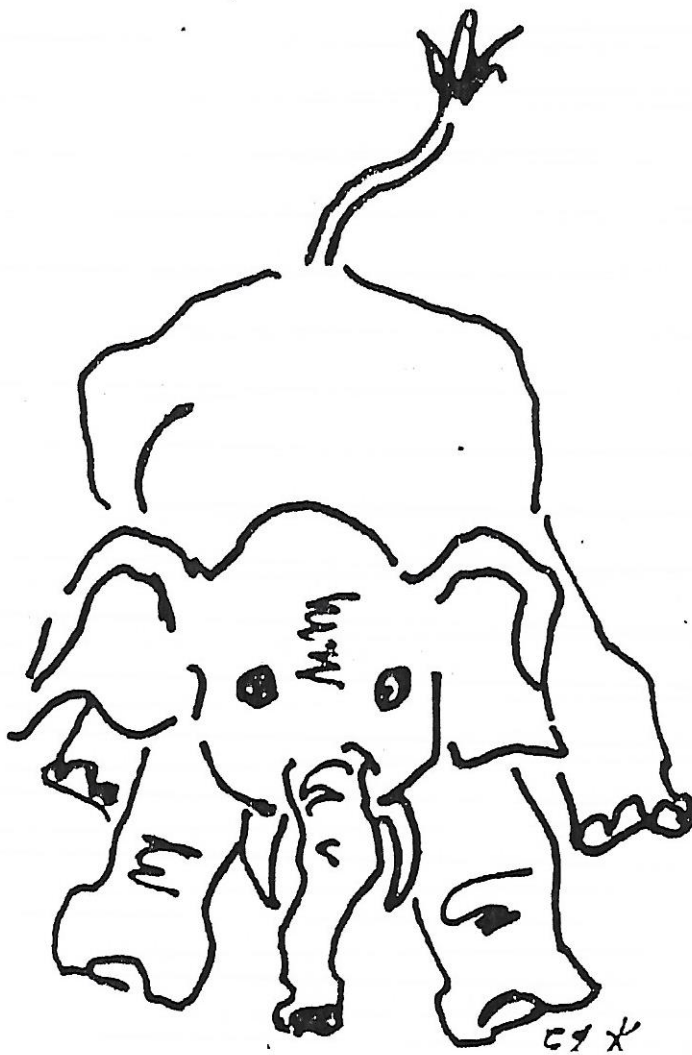
Enumere la mayor cantidad de cosas que puedan pasar como resultado de lo que está sucediendo en el dibujo de la página 2.

Pueden ser cosas que suceden inmediatamente o en un tiempo muy a futuro. Escriba todas las que pueda, no tenga miedo.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

ACTIVIDAD 4: MEJORANDO EL PRODUCTO

En el caso de esta página hay un diseño de un elefante de peluche, de esos que puedes comprar alrededor de \$ 1.000.- Tiene aproximadamente 15 cm. de alto y pesa como un cuarto de kilo. En los espacios de esta página y la próxima enumera las más apropiadas, interesantes e inusuales formas que tu puedas pensar para cambiar este elefante de peluche y hacerlo más entretenido para los niños. No te preocupes por cuánto va a costar este cambio. Piensa sólo qué podría hacer más entretenido este juguete.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____

ACTIVIDAD 5: USOS - INUSUALES

Mucha gente bota sus cajas de cartón vacías, éstas tienen cientos de usos inusuales interesantes. En los espacios de abajo y en la próxima página haz una lista de todos los usos inusuales interesantes en que puedas pensar. No te limites a un sólo tipo de caja, puedes usar todas las cajas que quieras. No te limites a los usos que conozcas , piensa en todos los posibles nuevos usos que puedas.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

ACTIVIDAD 6: PREGUNTAS INUSUALES.

En esta actividad debes pensar todas las preguntas que puedas acerca de las cajas de cartón. Estas preguntas deben conducir a una variedad de diferentes respuestas que despierten interés y curiosidad en otros respecto a las cajas de cartón que gente usualmente no piensa.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

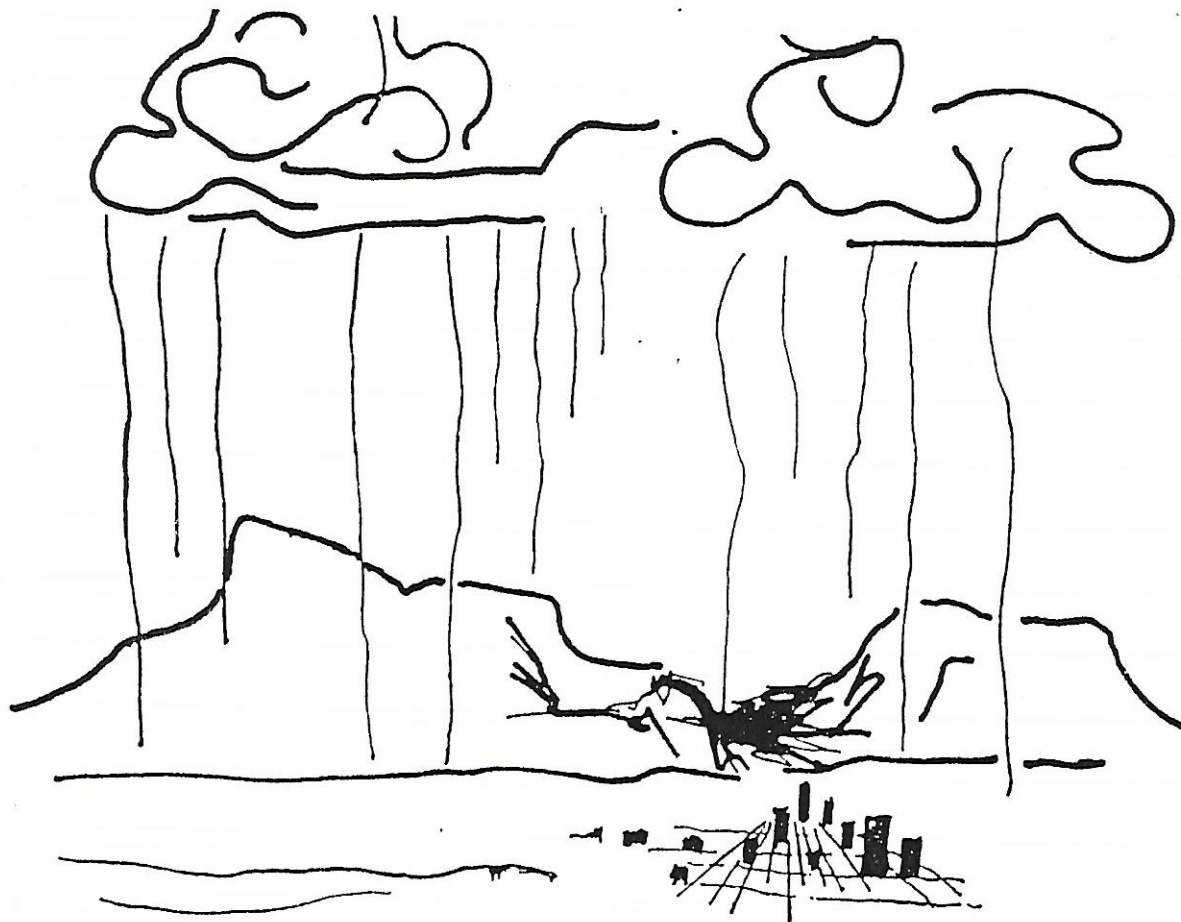
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

ACTIVIDAD 7: SUPONTE QUE:

Ahora se te da una situación improbable, una que probablemente nunca sucederá. Drás que suponer qué ha ocurrido. Esto te dará la oportunidad para usar tu imaginación.

En tu imaginación supón que esta situación descrita suceda ENTONCES piensa en las otras cosas que podrían derivarse de ésta. En otras palabras, ¿cuáles serían las consecuencias?. Haz todas las suposiciones que puedas.

La Situación improbable - suponte - es "las nubes tienen cuerdas colgando hacia tierra" ¿Qué podrá pasar?. Enumera tus ideas o suposiciones en la página siguiente.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____

CUESTIONARIO

NOMBRE :

FECHA :

A continuación se le harán una serie de preguntas y afirmaciones relativas al modo de pensar, actuar y enfrentar los problemas.

Por favor responda **TODAS** las preguntas honestamente. No hay respuestas correctas o incorrectas. Este cuestionario pretende conocer aquellos factores que facilitan o interfieren en su desempeño al encontrarse en distinta situaciones cotidianas.

- S : Siempre
- CS : Casi siempre
- AV : A veces
- N : Nunca

S CS AV N

1. Temo hacer el ridículo ante mis compañeros/as proponiendo nuevas ideas.
2. Prefiero quedarme callado/a si no estoy absolutamente seguro/a de que la idea que voy a proponer es correcta.
3. Prefiero terminar mi trabajo rápidamente en lugar de tomarme más tiempo para pensar mejor las cosas.
4. Creo que a mayor rapidez mayor éxito
5. Descarto rápidamente aquellas ideas que no tienen relación directa con lo que se está intentando obtener.
6. Me siento incómodo/a si los demás no están de acuerdo con alguna idea que he propuesto.
7. Una actitud seria frente a mi trabajo es lo único admisible frente a mi trabajo.
8. Me considero creativo/a
9. Creo que mis ideas son realmente aportativas para el éxito de mi trabajo.
10. Pienso que algunas personas nacen creativas y otras simplemente no.
11. Me es difícil abordar un problema hasta completarlo y experimentarlo.
12. Me siento poco creativo/a en comparación a mis otros compañeros/as.

	S	CS	AV	N

A continuación se ofrece una lista con afirmaciones acerca de lo que suelen pensar o decir las personas cuando se les ocurre una idea nueva o innovadora frente a un problema.

Por favor marque aquellas que Ud. ha experimentado más intensa o frecuentemente durante esta sesión.

- Mi opinión puede no ser importante...
- esto puede no funcionar, no soy ningún genio.
- probablemente Uds. se reirán...
- no estoy muy familiarizado/a...
- esto puede no ser aplicable...
- esto no les va a gustar...
- sé que esto no resuelve el problema...
- no está muy claro cómo lo he expresado, pero...
- parece inservible...
- aunque varios de los aquí presentes no estén de acuerdo conmigo...
- esto es un esbozo de lo que tengo en mente para que analicen las fallas...
- no he leído suficiente sobre el tema
- ¿sería contraproducente si...?.
- tal vez esto pueda hacerse mejor...
- sí, pero...
- van a pensar que soy corrompido/a; hippie; reaccionario(a); u otro descalificativo
- soy muy inmaduro/a para dar una opinión sobre algo tan relevante
- es impracticable
- pero, ¿quien lo va a hacer?
- no tengo la experiencia suficiente para proponer algo en ese tema
- otros:

Señale ante cuál de las siguientes respuestas Ud. se abstiene de volver a dar una opinión: (Marque con una X la/s respuestas)

1. Demasiado moderno
2. A ver, repita eso
3. Ja, Ja, Ja
4. (silencio)
5. No me va a decir cómo hacer las cosas ningún...
6. Sí, pero...
7. Si fuera tan buena idea ya lo hubieran sugerido
8. Ya lo probamos y no anduvo
9. Pero, ¿quien lo va a hacer?
10. Otros:

APENDICE H

PUNTAJES PRE Y POST DE HABILIDADES CREATIVAS Y BLOQUEOS EMOCIONALES

**Datos Correspondientes a la Evaluación Pre de
Habilidades Creativas (TTCT)**

Grupo Control

Estadístico	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad
Desviación Standard	10.14	13.24	31.83
Varianza	102.78	175.43	1013.26
Media	68.13	35.69	159.94
Sumatoria	1090	571	2559

Grupo Experimental

Estadístico	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad
Desviación Standard	13.38	8.01	40.96
Varianza	179.13	64.12	1677.73
Media	62.25	29.88	140.44
Sumatoria	996	478	2247

**Datos Correspondientes a la Evaluación Post de
Habilidades Creativas (TTCT)**

Grupo Control

Estadístico	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad
Desviación Standard	21.46	13.83	62.08
Varianza	460.63	191.23	3853.50
Media	84.69	44.19	213.19
Sumatoria	1355	707	3411

Grupo Experimental

Estadístico	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad
Desviación Standard	60.69	17.40	186.34
Varianza	3683.73	302.7	34720.34
Media	118.5	57.63	275.5
Sumatoria	1896	922	4408

**Datos Correspondientes a la Evaluación Pre de Bloqueos
Emocionales a la Creatividad (Pauta de Registro)**

Grupo Control

Estadístico	Bloqueos
Media	44.13
Mediana	47

Grupo Experimental

Estadístico	Bloqueos
Media	44.44
Mediana	46

**Datos Correspondientes a la Evaluación Post de Bloqueos
Emocionales a la Creatividad (Pauta de Registro)**

Grupo Control

Estadístico	Bloqueos
Media	40.38
Mediana	42

Grupo Experimental

Estadístico	Bloqueos
Media	25.81
Mediana	25