

## ¿Qué es la creatividad y quién la necesita?

*Robert J. Sternberg y Todd I. Lubart*

Echemos una ojeada a un periódico; a nuestros amigos y compañeros les diremos: encontraréis muchos problemas diferentes que reclaman soluciones creativas y muchos casos en los que los individuos o las compañías ejercen la creatividad. En una noticia de periódico podemos leer que dos cocineros inventaban una receta para preparar la tapioca cubierta con salsa de caramelo tostado para satisfacer la premisa de un boceto de *Saturday Night Live* (vida noctámbula de fin de semana) que requería 562.5 kilogramos de sucedáneo de caviar. En un proyecto para conseguir financiación para una escuela, los estudiantes aprendieron del mercado a elaborar una línea de productos alimenticios ecológicos y la escuela participó en los beneficios de las ventas. En un tribunal un juez concedió la custodia temporal de dos niños a una iglesia como parte de la solución al período de espera preceptivo para la adopción. El ministro de esa iglesia y los miembros de su congregación compartieron la responsabilidad del cuidado de los niños. Finalmente, una constructora se vio en la tesitura de proporcionar un día flexible para la atención de los hijos a las mujeres trabajadoras, que constituían una parte importante de su fuerza de trabajo. Habida cuenta de que el trabajo requería reajustes programados del tiempo, el trabajo a destajo sin previo aviso y los fines de semana en que se trabajaba, todo ello hacía que la atención tradicional de los niños no siempre fuera factible. La solución fue una instalación construida con cargo a la compañía a partir de casas móviles que podían ser instaladas en cada nueva obra para la atención a los niños.

### ➤ ¿Qué es la creatividad?

¿Qué entendemos por creatividad? Describimos un producto como creativo cuando es: a) original y b) apropiado. Estos dos elementos son necesarios para la creatividad. Un producto es original cuando estadísticamente es poco común, cuando es diferente de los productos que otras personas tienden a producir. Un producto original es original, no predecible; y puede provocar sorpresa en el espectador porque en la cadena lógica es algo más que el siguiente eslabón lógico. Un producto puede ser original en diferentes grados. Algunos productos implican a una desviación menor respecto del trabajo anterior, mientras que otros implican un mayor salto. Los niveles más altos de creatividad implican amplio paso adelante en relación con el trabajo precedente. La originalidad percibida de un producto depende también de la experiencia anterior del público.

Un producto debe desempeñar también cierta función, debe ser una respuesta apropiada a cierta pregunta, tiene que ser útil. Existe una gama de conveniencia que va desde lo que es mínimamente satisfactorio a lo que es una solución radicalmente buena de las limitaciones impuestas por el problema. Algo que sea original pero que no satisfaga las limitaciones del problema que se tiene entre manos no es creativo, es lo que diríamos curioso (y por consiguiente, irrelevante). A la originalidad y la adecuación, que consideramos los rasgos necesarios de un producto creativo, hay que añadir la cualidad y la importancia. Se trata de rasgos adicionales de la creatividad, puesto que cuanto mayor sea la calidad y la importancia de un producto, más creativo tiende a ser éste. Sin embargo, estos aspectos de un producto no son componentes exigibles de una obra o trabajo creativo.

Un producto de alta calidad es aquel que se considera que muestra un alto nivel de habilidad técnica y que está bien realizado en uno o dos sentidos. Si una idea original y conveniente no se convierte con habilidad en un producto bien acabado, el trabajo puede considerarse como menos creativo porque el público no apreciará o no percibirá plenamente la originalidad y su conveniencia. La importancia de un producto puede servir también para resaltar o disminuir el enjuiciamiento de la creatividad. A veces una idea puede ser original y útil aunque sea algo limitada. Un ejemplo sería el de encontrar un modo innovador de instalar un retrovisor a un coche en una planta de fabricación de automóviles. En cambio, a veces una idea puede tener un amplio alcance y llevar a las personas a generar incluso más ideas. La concepción de un modo completamente nuevo de transporte constituye un ejemplo que lleva nuestro punto de vista al extremo. Así, cuanto mayor es el concepto y más estimula el producto otras ideas y obras, más creativo es el producto en cuestión.

Describimos a una persona como creativa cuando de manera regular produce productos creativos. Divergimos respecto algunos psicólogos que pedirían como prueba de la creatividad no necesariamente productos creativos sino la indicación del potencial para producirlos. A nuestro entender una cosa es tener el potencial para ser creativo, y otra muy distinta serlo. Sugerimos que cualquiera tiene al menos cierto potencial para ser creativo, y las personas difieren ampliamente en cuanto al grado en el que realizan ese potencial, por razones que se discutirán en este libro.

➤ *¿Por qué es importante la creatividad?*

Si se ha sentido lo suficientemente interesado para coger este libro, puede que considere absurda la pregunta acerca de la importancia de la creatividad. No obstante, la importancia de la creatividad no es algo obvio para todo el mundo. A uno de los autores, en un seminario con estudiantes de una de las academias militares de Estados Unidos, un estudiante le formuló la siguiente pregunta: «¿por

qué es importante la creatividad?" » una pregunta que no se plantea sólo entre estudiantes de élite. Nos hemos encontrado con muchos profesionales, inclusive psicólogos y pedagogos, que consideran la creatividad como un fenómeno psicológico secundario e insignificante. Otros ni tan sólo estaban seguros de que existiera la creatividad como una cualidad separada, por ejemplo, o que fuera algo diferente de la inteligencia. Consideremos un caso que nos habla de estas cuestiones.

Dos muchachos caminaban por un bosque cuando surgió un problema. Un enorme oso pardo, feroz, evidentemente enojado les perseguía. A fin de comprender las reacciones de aquellos dos muchachos, nos es preciso saber algo más acerca de ellos. El primero tenía un coeficiente intelectual alto, sacaba notas excelentes en la escuela y tenía muy buenas recomendaciones de sus profesores, que pensaban de él que era listo; sus padres pensaban lo mismo y, tal vez, lo que no es sorprendente, él mismo también lo pensaba. El segundo muchacho no tenía un coeficiente intelectual tan alto, tampoco tenía tan buenas notas, o recomendaciones especialmente buenas de sus profesores. Algunas personas pensaban que era excéntrico, otros sólo le consideraban extraño.

A medida que el oso pardo se aproximaba, el primer muchacho calculó la velocidad aproximada del oso y la distancia aproximada que tendría que recorrer para alcanzarles, dando como resultado que el oso les alcanzaría en unos 17,9 segundos. ¡Ciertamente aquel muchacho era listo! Era inteligente, quizás, como lo eran el comandante Spock en las primeras series de Star Trek o lo es Data en la serie La nueva generación. El muchacho miró a su compañero y, para su sorpresa, vio cómo se sacaba las botas y se calzaba su calzado deportivo.

«Mira que hay que ser tonto», dijo el primer muchacho, «nunca correremos más que ese oso pardo»

«Es verdad», dijo el segundo. «Pero todo lo que debo hacer es correr más que tú». El primer muchacho fue devorado vivo por el oso, mientras que el segundo se salvó por piernas. El primer muchacho era listo, inteligente, pero el segundo muchacho era creativo.

Ciertamente la importancia de la creatividad, y su diferencia respecto a la inteligencia, se puede demostrar sin tener que recurrir a historias apócrifas. Consideremos, por ejemplo, una serie de ocupaciones diferentes y qué es importante para tener éxito en ellas.

En ciencia, que duda cabe, el éxito exige una fuerte dosis de creatividad. Los estudios en sociología de la ciencia (por ejemplo, los de Zuckerman, 1983) muestran que los científicos creativos son aquellos que abordan problemas amplios e importantes y no problemas pequeños y triviales. Son personas que proponen

nuevas formas de abordarlos. Los científicos más creativos proponen sus propios paradigmas para la investigación científica, que a menudo divergen de los paradigmas que otros utilizan en el mismo ámbito disciplinar (Kuhn, 1970). Los científicos creativos son líderes en su ámbito de estudio, y, por consiguiente, como Simonton (1984) observara, a menudo resulta difícil distinguir el liderazgo genuino de la creatividad.

Aunque podamos pensar que cualquiera está al corriente de esta índole de hechos en la creatividad científica, a menudo no se reflejan en la escolarización. Por ejemplo, en la mayoría de las escuelas, una buena calificación en ciencias es resultado no de un trabajo creativo sino de la memorización de un libro de texto y del hecho de resolver satisfactoriamente los problemas que se plantean al final de cada lección. En realidad, en nuestro propio ámbito disciplinar, la psicología, la mayor parte de los cursos introductorios requieren poco más que la memorización de los principales «hechos» presentados en un libro introductorio.

El propio curso introductorio a la psicología que cursara uno de los autores de este libro -allí por 1968 cuando estudiaba psicología formal en primer curso- fue ciertamente del tipo que antes hemos mencionado. La calificación obtenida en el curso fue C. La calificación fue más que suficiente para convencerle de cambiar su especialidad vocacional, la psicología, por las matemáticas. Quizá fue una fortuna hacer ese cambio a las matemáticas, ¡porque rápidamente descubrió que aún era peor en esa disciplina que en psicología! Rápidamente, cambió de nuevo a psicología y allí acabó su licenciatura. Con todo, ¿cuántos especialistas potenciales en psicología, o en otras ciencias, abandonan esa disciplina en primer año de universidad o en segundo año porque no les gustaba memorizar o porque no eran especialmente buenos al hacerlo? En el caso de Sternberg, el autor viene ejerciendo la psicología como profesión desde hace casi veinte años y no ha sido la primera vez que, en todos esos años, ha tenido que memorizar un libro o solucionar los problemas de la lección.

Aquello que nos es preciso llevar a cabo, bien en la escuela primaria o en la enseñanza media, e incluso en la ciencia que se imparte en las universidades, a menudo nada tiene que ver con la clase de esfuerzo creativo que se exige de los científicos. El resultado será tal vez que algunos de nuestros científicos potencialmente más creativos descarrilan al empezar a estudiar ciencias, mientras que algunos estudiantes que se especializan en la memorización de libros y en la solución de los problemas, del final de lección pueden permanecer y avanzar en el ámbito disciplinar, sólo para acabar descubriendo que lo que han hecho ha sido recibir cursos de ciencias, pero realmente no han hecho ciencias. Tal vez consideren que un curso de ciencias exige creatividad, pero la ciencia no es una profesión típica.

¿Cuántos de nuestros hijos serán finalmente científicos? Entonces consideremos la escritura ya sea en la profesión de periodista, de novelista, de poeta, de autor dramático o cualquier otra. Una cosa es escribir un ensayo sobre un tema que se nos asigne y otra bastante diferente proponer un tema propio y escribir entonces una obra creativa, ya sea real o de ficción. La persona que es completamente capaz de producir un ensayo sobre un tema que le es asignado no es necesariamente la misma persona que es plenamente capaz de proponer sus propias ideas.

Examinemos el caso de Arturo, un estudiante universitario. Arturo sacó unas calificaciones excelentes en toda la enseñanza secundaria e incluso durante sus tres primeros años de universidad. Pero entonces, en cuarto curso, le fue necesario realizar un proyecto independiente. Por primera vez estaba absolutamente fuera de su medio: había de proponer su propio tema, su propia tesis, su propia organización. Recibió una papeleta con una calificación baja. Arturo es un buen ejemplo de alguien listo, es una forma de decirlo (de hecho tenía un SAT con una puntuación extraordinaria), aunque finalmente carecía de creatividad.

Pongamos otro ejemplo: el arte. Existe una diferencia entre ser capaz de dibujar bien y dibujar creativamente. Basta con visitar un museo y ver a las personas, con sus caballetes apostados junto a las obras maestras del arte occidental, copiándolas con minucioso detalle, para darse cuenta de que su habilidad para reproducir la obra existente no implica una habilidad para generar una obra nueva y creativa.

Hace algunos años uno de nosotros dio una conferencia en una escuela elemental y pasó ante un aula característica de primer curso. En un tablón de anuncios en el exterior del aula había más o menos veinte pinturas, con la rúbrica "mi casa". Cada pintura representaba la casa de cada uno de los niños. Y muchas de esas pinturas eran, en realidad, representaciones fidedignas de las casas en las que los diversos niños vivían. Con independencia de las habilidades que la maestra intentara desarrollar, no estaba haciendo todo cuanto estaba en su mano para desarrollar las habilidades creativas. Ciertamente les había pedido a los niños que dibujaran sus casas, y en cambio no les había, permitido que escogieran libremente el tema. La maestra privaba de esta forma a los alumnos de uno de los aspectos más creativos de la empresa artística. Esto no quiere decir, no obstante, que los maestros no deban nunca dar a sus alumnos un tema. Tampoco equivale a decir que la creatividad no tiene posibilidad de expresarse cuando se da un tema, Más bien, lo que es importante es dar a los niños la oportunidad de escoger al menos algunas veces.

Esta ausencia o falta de elección no se limita al arte o a primer curso de enseñanza primaria. Uno de nosotros visitó una escuela que había inaugurado una

exposición de los proyectos en ciencias sociales de los alumnos de sexto curso. (Los padres fueron también invitados a la escuela para ver los proyectos de sus hijos.) ¿Cuáles eran los proyectos?: «Minnesota», «Nuevo México», «Florida», etc. Probablemente el maestro consideraba que había dado a los niños la oportunidad de escoger al permitirles que eligieran el estado que querían estudiar. De un proyecto a otro, lo sorprendente eran las pocas cosas que cambiaban. De nuevo, hay que decir que no hay nada malo en recomendar a veces temas a los niños y existen grados en los que se puede dar a los niños la capacidad de elegir en cualquier proyecto. El problema surge cuando los maestros pocas veces dan a los niños lo que podríamos dar en llamar una elección significativa, una situación que es más bien común en muchas de nuestras escuelas y en todos los niveles de escolaridad.

Puede que algunos lectores consideren que la ciencia, la escritura y el arte son profesiones especializadas e incluso presuntuosas. Con toda legitimidad cabe preguntarse acerca de cuántos de los niños de una nación acabarán desarrollando estos ámbitos disciplinares más bien rarificados. Con todo, si examinamos un ámbito muy popular y tal vez cotidiano, como es el mundo de los negocios, vemos cómo se plantea la misma necesidad de creatividad.

Cada año la revista norteamericana *Bussines Week* hace un examen de las facultades de economía y de ciencias empresariales. Algunas de las otras revistas del mundo de los negocios elaboran exámenes similares. Y cada año los resultados son los mismos: cuando se les pide a los ejecutivos que expresen su principal queja en relación a la formación de los estudiantes que se licencian en las facultades de económicas y ciencias empresariales, la respuesta es siempre que las facultades no preparan a los estudiantes para el mundo real de los negocios. Las facultades puede que les enseñen técnicas cuantitativas sofisticadas para solucionar los problemas de inventario de existencias, o les enseñen mediante un método basado en el estudio de casos concretos. Sin embargo, los ejecutivos se quejan de que cuando se llega a lo que el mundo de los negocios realmente necesita -nuevas ideas acerca de cómo seguir siendo competitivos en un mercado sometido a un alto ritmo de cambio, cómo competir con las compañías extranjeras y cómo conseguir mayor espacio propio para sus productos o nuevas ideas para productos y servicios innovadores y útiles-, los licenciados en económicas y ciencias empresariales a menudo no cumplen las expectativas. Dicho con otras palabras, no aprenden de qué modo ser creativos en un mundo en rápido cambio.

La necesidad de ser creativo en un mundo en rápido cambio se aplica también a muchos otros campos de trabajo. Uno de los mejores ejemplos es la política. En la década de 1950, algunas «verdades» se aceptaban de manera incuestionable por muchos ciudadanos estadounidenses. Una de esas verdades era que los

norteamericanos eran unos buenos muchachos y que el principal enemigo del país eran, y probablemente siempre lo serían, los soviéticos. Los niños aprendían que los productos norteamericanos eran los mejores del mundo y que los productos japoneses no eran más que imitaciones baratas. Y en economía tal vez aprendieron que se podía invertir si así se quería en materias primas o en obligaciones, pero que ciertamente no se podía invertir en oro, ni tan sólo especulativamente, porque la propiedad en oro era ilegal. Por supuesto, todas estas cosas (y muchas otras que los niños aprendían a dar por evidentes) no siguieron siendo ciertas durante mucho tiempo. Como a los ciudadanos de cualquier país, a nosotros, y a los políticos como clase dirigente, nos es preciso ser flexibles y creativos ante un mundo que parece cambiar a un ritmo casi diario. En la medida en la que no podamos ir más allá de nuestros modos viejos y siempre a punto, por ya sabidos, de mirar las cosas, ponemos en peligro el futuro. En realidad -cuando escribimos este libro- vemos cómo muchas de las compañías más importantes y antes más prósperas hacen frente a situaciones de suspensión de pagos y, en algunos casos, de quiebra total.

Un buen ejemplo de la importancia de la creatividad en la enseñanza se deriva de una experiencia que uno de los autores de este libro tuvo hace algunos años cuando pronunciaba una lección sobre la creatividad a un grupo de profesores de pedagogía en la Universidad de Puerto Rico. Por alguna razón la conferencia no acabó de salir bien. Tal vez fuera el calor tórrido; tal vez fuera el contenido o el modo de presentado. Pero el público no pudo haberse aburrido más, y no dudaron en hacerla patente. Entraban y salían de la sala, paseándose arriba y abajo por los pasillos, hablando o bien buscando con qué distraerse -y distraer al orador. Desesperado, el orador finalmente decidió intentar una de las estrategias clásicas en la gestión de una clase que se aprenden en un curso de pedagogía. Estas estrategias puede que no sean creativas, pero tienen fama de funcionar.

Primero el orador intentó bajar la voz. La idea es que si se habla bajo, las personas que hay en la sala tienen que estarse quietas y en silencio para poder oírle a uno. (Ciertamente, se da por supuesto que quieran oírle.) Nadie se calló. A continuación el orador educadamente pidió a los miembros del público que se callaran de modo que quienes quisieran escuchar pudieran hacerla. El problema con este tipo de peticiones es que suponía, una vez más, que había personas entre el público que realmente querían escuchar. Si las había estaban escondidas, ya que la petición no tuvo ningún eco.

El orador perdió la paciencia y le dijo a las personas que formaban su público: «¡Cállense!». Éstas no le hicieron ni caso. Le ignoraban. ¿Hay algún público más ruidoso que un grupo de personas que enseñan estrategias para hacer que las personas no sean ruidosas?

Llegados a ese extremo, el orador con mucho gusto desistió. Qué diablos, al día siguiente volvería en avión al continente. Sin embargo, al cabo de unos segundos de haber dejado correr la conferencia, un miembro del público se levantó y dijo algo en un español fulgurante. Su conducta puede considerarse como insólita, pero funcionó. Después de haber dicho lo que dijo, hubieran podido escuchar el vuelo de una mosca durante el resto de la conferencia. Entendemos la creatividad en pedagogía en este sentido. Se expresó de un modo muy informal con la finalidad de hacer callar a su propio grupo y hacer que permaneciera en silencio.

Estarán deseando saber qué dijo aquella persona. Era creativa, esa maestra, y también un buen juez de la naturaleza humana. Entendió que los esfuerzos del orador para calmar al público apelaban a una culpa. Se trata de una estrategia muy común en los Estados Unidos y en otras culturas occidentales, en las que a menudo apelamos a la culpabilidad para lograr la sumisión de la conducta. Desde las edades más tempranas, padres y demás hacen sentir a los niños culpables si hacen algunas cosas que consideran que están mal. La esperanza es que en la práctica internalizarán la culpa de modo que lo harán en lo sucesivo bien. Freud llegó incluso a nombrar este perro guardián interior: el superyo.

La maestra que se levantó durante la conferencia sabía que, en muchas culturas hispanas, las personas se rigen más por la vergüenza que por la culpa. Siempre tienes más probabilidades de ganarte la sumisión haciendo que alguien se sienta avergonzado ante ti que haciendo que esa misma persona se sienta culpable. Aquella maestra dijo que las personas del público deberían avergonzarse. Si seguían haciendo ruido, el orador hablaría mal de la Universidad de Puerto Rico al regresar al continente. Y les gustara o no la conferencia, no tenían ningún derecho de avergonzar a la universidad, incluso si se avergonzaban. (Otras personas del público puede que también supieran que la cultura de Puerto Rico se basa más en la vergüenza que en la culpa, pero tal vez lo que no habrían entendido era el modo de utilizar ese saber de un modo creativo, en el contexto de aquella conferencia formal que describía la situación, y hacer que el público se callara. Eso es la creatividad y opera como un hechizo.)

No se debe pensar que el uso de estrategias creativas se limita necesariamente a los profesores universitarios. Examinemos la estrategia utilizada por un educador de jardín de infancia en México para averiguar quién había robado un libro. Ninguno de sus alumnos quería admitir que lo había robado. Así las cosas, el educador les dio a cada uno de ellos un palito delgado de igual tamaño y les dijo que el palito del alumno que había mentido crecería durante la noche, de modo que cuando al día siguiente pidiera que le mostraran los palitos sabría quién había robado el libro. ¿Qué estrategia utilizó el educador?



Desde luego, la niña que era culpable se consumía de miedo. Su palito crecería, y al día siguiente el educador sabría que era la culpable. Así, ¿qué hizo? Rompió el extremo del palito de modo que al día siguiente, cuando hubiera crecido, tendría más o menos el mismo tamaño que los palitos de los demás compañeros. El maestro nunca sabría que había sido ella. Lo cierto es que la pequeña hizo exactamente lo que el maestro había previsto, y al día siguiente averiguó quién había robado el libro: la alumna con el palito más corto. ¿Quién dice que no hay educadores creativos ahí fuera?

La necesidad de creatividad no se limita a los oficios de escritorio. Sylvia Scribner (1984) mostró que los hombres que trabajaban en una planta de envasado de leche -poniendo botellas de leche en cajas todo el día- proponían estrategias complejas y creativas para acelerar su trabajo y salir antes de la fábrica. Por consiguiente, incluso un trabajo que parecería estar entre los más rutinarios del mundo se puede a veces volver creativo si las personas aplican sus mentes a ello. Creemos con tenacidad que la importancia de la creatividad está menospreciada tanto por parte de la sociedad, en general, como por parte de las instituciones especiales que existen dentro de la sociedad, como son las escuelas. La prueba y las razones que sustentan esta creencia se encuentran en cualquier parte.

➤ *Sólo palabras, meras palabras: degradar la noción de creatividad*

Los ejecutivos del mundo de los negocios hablan de la necesidad de la creatividad y de la innovación. Pero una vez más el cambio es más conspicuo de palabra que en los actos. Muchas personas que han trabajado en ese mundo, o al menos lo han consultado, están más impresionadas por lo lento que cambian las cosas que por la rapidez del propio cambio. Las culturas organizativas y los modos de hacer las cosas parecen tener una vida que se prolonga más allá de las personas particulares que habitan la organización, así como la cultura de un país es transmitida incluso cuando todos los miembros de una generación determinada mueren. La creatividad es algo tan difícil de encontrar en el mundo de los negocios como lo es en cualquier otra parte, tal vez porque -en buena medida los propios ejecutivos reconocen su necesidad-, en cierto grado puede que la temen.

➤ *La gente teme el cambio*

A pesar del hecho de que muchas personas afirman valorar las ideas originales, existen pruebas contundentes de que no les gusta mucho aquello que supuestamente valoran. Uno de los hallazgos más contundentes en psicología es el «efecto de mera exposición» (Zajonc, 1968); a las personas en su mayoría les gusta

lo que les es familiar. Cuanta más música rap oyen o más estudian el arte cubista, más cómodos se sienten con ello, y más les gusta. Así la investigación indica que aunque se puede valorar la creatividad porque trae consigo el progreso, muy a menudo incomoda a la gente y, en consecuencia, puede que inicialmente reaccionen negativamente ante la obra creativa.

Hace algunos años realizamos un estudio en el que investigábamos las concesiones de la creatividad, el saber y la inteligencia en diferentes grupos, incluyendo a expertos en filosofía, física, arte y en el mundo de los negocios, así como personas corrientes. No se halló ninguna prueba particularmente contundente en relación a los expertos en economía y en el mundo de los negocios. En la mayoría de los grupos, la correlación entre los comportamientos que se consideraba que caracterizaban a las personas creativas en un campo determinado y los comportamientos que creían caracterizar a las personas prudentes en un campo determinado era nula. Con otras palabras, no había ninguna relación particular entre los dos conjuntos de comportamientos. Con todo, en el grupo del mundo de los negocios, la correlación era en realidad negativa: la gente creía mostrar creatividad y aquellos que creían mostrar prudencia eran considerados como situados en el otro extremo del espectro. Se podía ser lo uno o lo otro, pero no ambas cosas a la vez. En realidad, nuestra experiencia sugiere que la mayoría de las personas creativas en una organización a menudo son considerados como raros, o incluso son marginados. La cuestión consiste en saber si el mundo de los negocios reconoce la necesidad de la existencia de este tipo de personas, o si decide despedidas por no ser compatibles con el resto de la organización.

➤ *Subestimar la creatividad*

Tal vez los ejemplos más flagrantes de una subestimación de la creatividad se encuentran en las escuelas. Ciertamente, no sería improbable encontrar un educador en una escuela típica que dijera que no valora la creatividad. Sin embargo, nuevamente, existe una notable separación entre lo que se dice y lo que se hace. Examinemos algunos ejemplos:

Un profesor de física pidió a sus alumnos que describieran cómo podían medir la altura de un edificio alto con un barómetro. Un estudiante propuso llevar el barómetro a la cúspide del edificio, usar una cuerda para bajarlo a la calle y medir entonces la longitud de la cuerda. No es preciso decir que no se dio crédito a esta respuesta (LeBoeuf, 1980).

A veces los educadores se centran tanto en una meta que la creatividad es rechazada. En el ejemplo anterior, el profesor quería ver si los alumnos habían

aprendido la materia que había dado como lección. Otras veces los educadores sólo quieren mantener la atención de la clase. Por ejemplo, Matt Groening, célebre por haber creado Los Simpson, había sido castigado por dibujar y garabatear en la escuela. Los educadores rompían y tiraban los dibujos que realizaba. Groening nos dice: «Buena parte del material era absurdo e inmaduro, pero otra parte era realmente creativa, y estaba atónito de que no hubiera diferencia entre el buen material y el malo, o muy poca» (Morgenstern, 1990, pág. 12). Idealmente cabe decir que los maestros de Groening habrían pensado el modo en que podían alentarle a canalizar sus talentos artísticos en su currículo escolar.

A menudo se supone que la escuela primaria es el período de tiempo durante el cual más se alienta la creatividad en los niños. Pero, si tienen hijos, examinen algún día sus cartillas escolares, tal como uno de los autores de este libro hizo durante un período de tiempo que acabó abarcando diferentes años. Aunque los dos hijos del autor iban a escuelas diferentes mientras duró su educación primaria, aunque esas escuelas gozaban de la reputación de ser de las mejores escuelas públicas del Estado, en ningún año hubo, entre las muchas casillas de calificación que aparecían en sus cartillas, ni tan sólo una que mencionara la creatividad. Había muchos recuadros que representaban diversas formas de buena conducta (la mayoría cabía interpretadas como referencia a una «conducta conforme»), y asimismo había muchos recuadros que evaluaban diversas formas de conocimiento y sus logros. En cambio los logros creativos no aparecían entre aquellas evaluaciones. Podemos decir qué valora una institución sabiendo cómo evalúa a sus miembros, y la creatividad precisamente nunca aparecía en las listas.

Consideremos un ejemplo específico de ámbito preescolar en una situación que es recurrente para muchos niños en diversos sentidos y formas. Un niño pintó un león rosa y una jirafa violeta. La maestra respetuosamente informó a la niña (y luego a sus padres) de que los leones no son de color rosa ni las jirafas violetas, y que debía volverlos a pintar. Bien, con esto nos hacemos una idea de la situación. La educadora intentaba precisamente ser de ayuda, y sin darse ni tan sólo cuenta, ella, al igual que decenas de millares de otros educadores, mostraba abiertamente qué valoraba y qué no.

Ciertamente en ningún momento pretendemos afirmar que no haya educadores en algún lugar que no valoren la creatividad. En realidad, muchos sí lo hacen. El problema no tiene que ver tanto con los educadores tomados individualmente como con la formación y la socialización de esos individuos como educadores. Por ejemplo, las prácticas docentes con un educador ya establecido constituyen una parte importante de la formación del educador. Pero la desventaja es que este «modelo» formó al educador de tal modo que perpetuará puntos de

vista sobre la educación que no fomentarán la creatividad. Tal vez debieran identificarse los maestros creativos y a continuación aprovecharlos como recursos esenciales para formación de otros educadores. Además, también, muchos educadores se encuentran limitados por directrices impuestas que no tienen la necesaria flexibilidad para fomentar la creatividad. Baste citar un ejemplo: muchos estados ordenan que a nivel de la enseñanza media se cumpla con un temario durante cada año escolar. Los educadores, profesores o maestros, tienen que seguir estas directrices o los alumnos bajo su responsabilidad no estarán en condiciones de superar los exámenes estatales. A resultas de todo ello, los educadores sólo pueden dedicar un espacio de tiempo limitado a cada lección y no disponen de tiempo para intensificar creativamente el estudio de un tema escogido sin que de ello se derive un prejuicio para otra unidad temática. A ello hay que añadir que las notas de los alumnos en las pruebas de examen constituyen una medida importante de la actuación del educador, hecho que genera un círculo vicioso en el que se enseña para obtener resultados positivos en los exámenes. Este impacto de las pruebas en la creatividad se discute en buena medida en el siguiente epígrafe.

➤ *La tiranía de los exámenes*

El problema de la subvaloración de la creatividad en las escuelas se acrecienta con la naturaleza de las pruebas estandarizadas. Nuestras quejas se centran en que alrededor de los exámenes estandarizados ha crecido y se ha desarrollado toda una industria y que, tal vez de modo inadvertido, esas pruebas han servido para aplastar la creatividad como no ha logrado hacerlo ninguna otra institución de nuestra sociedad. Las clases de elementos que se usan en una prueba-examen -«Definir "locuaz"»; «¿Cuál es el siguiente número en la serie 8, 27, 64, 125?»; «¿Cuál es la capital de Italia?»- no fomentan en lo más mínimo el pensamiento creativo. Irónicamente, pocas industrias son menos creativas que la industria de las pruebas de examen. Incluso las personas que participan en esa industria admiten que las pruebas de examen estandarizadas que realizan nuestros hijos no son muy diferentes de los exámenes que los niños realizaban a principios de siglo. Por ejemplo, este capítulo está escrito en un ordenador portátil que pesa kilo y medio con una capacidad de procesamiento y de almacenamiento superior al disponible en ordenadores mil veces más pesados, característicos de generaciones anteriores. En realidad, el primero de los ordenadores contemporáneos, el UNIVAC, fue construido en 1939, pocos años después de la introducción de una prueba de inteligencia ampliamente extendida el Wechsler-Bellevue Adult Intelligence Scales (véase Wechsler, 1944). Pero, ¿saben qué es lo más triste? Los ordenadores actuales son mil veces más potentes y baratos de lo que fueron sus antecesores de la década de 1950, mientras que las pruebas de inteligencia que se utilizan hoy,

salvo los retoques que podríamos dar en llamar cosméticos, son las mismas. Precisamente es esto lo que entendemos por una industria no muy creativa e incluso estancada. El problema no radica en las pruebas por sí mismas sino en el ritmo glacial de la innovación. Nuevas clases de pruebas aparecen en el horizonte, pero sólo el tiempo dirá si ganarán popularidad. En esas pruebas de inteligencia se pide a los niños que escriban una redacción creativa, diseñen un proyecto científico, solucionen problemas sociales, y, dicho con otras palabras, que tomen parte en un pensamiento creativo.

Una vez más quisiéramos hacer hincapié en que no intentamos hacer objeciones de poca monta a lo que premian las pruebas estandarizadas. Premian la memoria y las capacidades analíticas, que son, al fin y al cabo, una tercera parte de lo que Sternberg propone como la teoría de la inteligencia basada en tres principios (Sternberg, 1985a, 1988e). Con todo, hay otras dos partes de la teoría: las habilidades prácticas y aquellas que aborda este libro: las capacidades creativas (a menudo tal como aparecen aplicadas en ámbitos prácticos). Siendo un poco más precisos, hacemos hincapié en aquello que las pruebas no premian.

Hace algunos años, uno de los autores de este libro desempeñaba las funciones de director de estudios de doctorado en el Departamento de Psicología de Yale, y se interesó especialmente en la solicitud de matrícula de una candidata singular que llamaremos Bárbara. Fue un verdadero caso de desafío para las pruebas-examen. En realidad, sus calificaciones (en el Graduate Record Examination o GRE) eran abismales en relación a los estándares de Yale. A pesar de ello, las cartas de recomendación eran entusiastas y describían a Bárbara como intuitiva, creativa y, también, como una joya de persona. Estas cartas fueron escritas por personas que conocíamos y respetábamos, entre ellas un doctor distinguido de nuestro propio ciclo de doctorado del Departamento de Psicología que había logrado alcanzar un considerable renombre en nuestro ámbito disciplinar. Además, las cartas decían que si teníamos dudas, examináramos el trabajo de Bárbara. Bárbara había incluido un dossier de su trabajo que constaba incluso de artículos publicados, algo raro entre los aspirantes a matricularse en el doctorado en Yale. Cualquiera que se hubiera tomado la molestia de leer el trabajo, como hizo quien ahora escribe, se hubiera quedado impresionado por la creatividad y la imaginación de la que hacía gala.

Cuando a la comisión de admisión le llegó el momento de reunirse, el autor esperaba que el caso de Bárbara pasaría como una seda, porque si bien las calificaciones eran bajas, el trabajo habla por sí mismo. Al fin y al cabo, ¿qué mejor pronóstico de un trabajo creativo en el futuro puede haber que un trabajo creativo en el pasado? Los miembros de la comisión de doctorado siempre habían hablado

de lo desesperados que estaban buscando estudiantes creativos, y ésa era la oportunidad para hacer valer la sinceridad de su palabrería. En realidad, el caso de Bárbara fue discutido minuciosamente. La votación tuvo como resultado cinco contra uno a favor de no admitirla, y sólo quien escribe estas líneas votó favorablemente su admisión.

La historia de Bárbara es verídica, no sólo para el caso de Bárbara sino para el de decenas de miles de otras Bárbaras. Al final de la jornada, cuando todas las credenciales de los candidatos se habían examinado, a menudo había más que suficientes estudiantes con buenas calificaciones para llenar un aula de licenciatura, de doctorado o de máster, ¿por qué entonces arriesgarse con alguien que no realizó con brillantez los exámenes? El resultado a lo que ello conduce, creemos, es que se hace descarrilar a decenas de miles de individuos potencialmente creativos de las vías de acceso a la educación superior porque no pasan con holgura los exámenes. En el caso de Bárbara este descarrilamiento fue especialmente irónico, porque su problema no consistía en una falta de memoria o de habilidades analíticas sino más bien en la ansiedad ante el examen. Los individuos que se angustian ante los exámenes pagan un tremendo precio en la sociedad estadounidense, porque resultados importantes como los mencionados dependen de los resultados alcanzados en los exámenes. Además, los individuos que no pasan con holgura las pruebas son apartados no sólo de la posibilidad de ser admitidos en programas de licenciatura o doctorado prestigiosos, sino también de la admisión en otros programas comparables, porque utilizan las mismas pruebas del mismo modo para decidir las admisiones que realizarán.

Aun cuando se dé el caso de que estudiantes con puntuaciones bajas consigan la admisión, o sean estudiantes en escuelas o facultades en las que la admisión no es competitiva, las puntuaciones bajas pueden acabar atormentándoles. En nuestro propio caso, uno de los que escribe este libro, al igual que Bárbara padeció muy joven la debilitadora angustia ante las pruebas de examen. Las pruebas de coeficiente de inteligencia las hacía terriblemente mal. El resultado fue que sus maestros esperaron muy poco de él durante sus tres primeros años de escuela primaria e, impaciente por complacer a sus educadores, les dio muy poco - exactamente lo que esperaban y querían que les diera-. De este modo los educadores se quedaron satisfechos, y aquel joven que un día sería autor estaba satisfecho de que sus educadores estuvieran, a su vez, satisfechos. Hasta cuarto curso no encontró una maestra que esperaba mucho más de él y, también, quiso satisfacerla. De modo que por primera vez produjo un trabajo de máxima calificación, y nadie se quedó más sorprendido que él mismo. Nunca había creído ser capaz de lograrlo. A partir de entonces fue un estudiante de clase A. Pero supongamos por un momento que no hubiera tenido aquella maestra, habría quedado relegado en el

fondo del sistema educativo, un lugar reservado a aquellos que no consiguen los niveles altos.

Por consiguiente, los individuos potencialmente creativos puede que nunca se les reconozca como tales, y puede incluso que tropiecen con las bajas expectativas reservadas para los estudiantes más flojos. Además, si los estudiantes expresan su creatividad, particularmente en el contexto de las clases para los académicamente flojos, a menudo se les adjudica la etiqueta de niños problemáticos más que la de muchachos creativos. Y para acabar, cuando se ven una y otra vez frustrados en sus intentos por realizar sus habilidades, pueden de hecho convertirse en niños problemáticos.

En el caso que nos ocupa, Bárbara fue más afortunada que otros, si exceptuamos una pequeña fracción de estudiantes creativos que no obtienen buenos resultados en los exámenes. El autor de estas líneas la contrató como investigadora asociada. Vino a Yale, realizó un maravilloso trabajo, y dos años después fue admitida en la destacada flor y nata del programa de doctorado. ¿Había cambiado el sistema de admisión? Juzguen ustedes mismos: todavía nos basamos en el GRE y nos mostramos reticentes todavía a admitir a las Bárbaras que corren por el mundo.

¿De qué modo las pruebas-examen se han convertido en parte integrante de nuestro sistema de evaluación y de selección de estudiantes? ¿Por qué son estas pruebas-examen, que ponderan al cien por cien las capacidades memorísticas y analíticas (más el saber cómo realizar los exámenes) y las habilidades creativas (y prácticas) al cero por cien, usadas con tanta frecuencia en un sistema que con tanta gravedad necesita reconocer y fomentar los potenciales creativos? Creemos que por lo menos cinco razones operan conjuntamente a fin de preservar el sistema dominante.

A la primera la denominaremos razón de la «precisión pseudocuantitativa». La idea básica es que las personas tienden a encapricharse por el aura de precisión que rodea a las puntuaciones de las pruebas-examen. Un coeficiente de inteligencia de 121, una puntuación SAT de 570, una puntuación de prueba conseguida en el percentil trigésimonoveno: todo ello suena a verdad. Ciertamente las empresas que elaboran las pruebas hacen más hincapié en las puntuaciones que en el error de medida en las puntuaciones. En cambio, incluso el error de medida en las puntuaciones lo es en relación sólo a lo que realmente miden, no en relación a lo que suponen que miden o en relación con lo que no suponen medir -y no miden- como es la creatividad.

A la segunda razón le daremos la etiqueta de «similitud». Preguntémonos por quién redacta los cuestionarios y quién toma las decisiones en el sistema educativo.

Ciertamente, se trata de las personas que más alta puntuación sacan en las pruebas. No conseguiríamos tener un trabajo como redactores de cuestionarios de pruebas para una de las principales editoriales que publican cuestionarios de examen si hubiéramos sacado malísimas puntuaciones en los exámenes. Y no podemos conseguir el trabajo de responsable de admisiones en una universidad o en una escuela universitaria si no tenemos en nuestro haber una puntuación suficientemente buena como para habernos permitido en primer lugar ir a una facultad o escuela universitaria comparable. Dado que las personas tienden a valorar en los demás aquello que tienen en abundancia ellas mismas, cada generación busca en la siguiente generación personas que se parezcan mucho a los miembros de la élite de aquella generación a la que pertenecen. De este modo transmitimos un conjunto de valores y cargos a la élite que descuella del mismo modo en que lo hace la élite actual a saber, en la memoria y en las capacidades analíticas.

En tercer lugar viene la razón que daremos en llamar «culpabilidad». Situémonos en el lugar de un responsable de admisiones que toma una decisión acerca de un candidato universitario, o incluso un responsable de personal que toma una decisión acerca de un empleo en oficinas o técnico. Ante sus ojos tiene un candidato con algunas credenciales interesantes que sugieren habilidades creativas pero que también tiene bajas puntuaciones en las pruebas de examen. Al mismo tiempo también hay una multitud de otros candidatos que no tienen las credenciales creativas del primero, pero que, en cambio, tienen puntuaciones en las pruebas que van de buenas a excelentes. ¿Por qué arriesgarse por el que ha puntuado bajo en la prueba? Supongamos que la persona no funcione en la universidad o en el trabajo. Se puede recurrir a los archivos y descubrir que la persona en cuestión tenía puntuaciones bajas y que uno había recomendado la admisión o su contratación. En esas circunstancias, ¿a quién se culpará? ¿A la persona seleccionada? No, a quien la admitió. En cambio, si las puntuaciones eran altas y la persona cumple mal con su cometido, nadie puede culparle: hizo lo que cualquier persona razonable habría hecho en su lugar. El resultado es que se escogerá siempre a aquel que mayor puntuación tenga a fin de cubrirse las espaldas (y, también, otras partes).

La cuarta de la serie de razones que estamos enumerando es la que podríamos denominar «publicación». Cada vez más, las universidades y los distritos escolares publican las puntuaciones medias de las pruebas de examen. Por ejemplo, se pueden con facilidad conseguir una guía escolar para averiguar cuál es el promedio de las puntuaciones en una prueba SAT para aquellas universidades que exigen el SAT. Lo mismo sucede con el comparable ACT, que se utiliza predominantemente en las universidades estatales del Medio Oeste norteamericano. De manera similar, se puede averiguar el promedio de puntuaciones obtenidas en el Secondary School Admission Test (SSAT) para escuelas secundarias privadas, y las



puntuaciones promedio del GRE para las escuelas universitarias. Muchos estados cuentan hoy con pruebas de maestría estatales en las escuelas públicas, y nuestro estado, Connecticut, publica las puntuaciones basadas en una estimación distrito por distrito. Estas puntuaciones se han convertido, a nuestro entender, en uno de los determinantes más poderosos de los valores imperantes. ¿Quién querrá pagar una prima por una propiedad en un distrito con puntuaciones de tercer rango, o incluso de segundo rango, si vamos a eso? El resultado que se deriva de todo ese ejercicio de publicación es que las escuelas hacen cuanto tienen en su mano para mantener su perfil competitivo (léase «imagen») y, por consiguiente, acentúan las puntuaciones altas. Por otro lado, nadie publica puntuaciones que comparen el Squeedunk High con el Podunk High en relación a la creatividad, y estando así las cosas ¿quién tiene tiempo de preocuparse por ello?

A la quinta razón referimos el hecho de que las puntuaciones obtenidas en las pruebas-examen se han convertido en algo que ha invadido tanto nuestras vidas que no podemos por más que denominar a esta razón «danza de la lluvia» y creemos que es finalmente la más poderosa de todas.

De vez en cuando, hacemos presentaciones en diversos lugares, pero raramente tenemos el suficiente tiempo para quedarnos en esos lugares verdaderamente encantadores y disfrutarlos. Por consiguiente, a menudo deseamos que se nos vuelva a invitar, aunque esas invitaciones son más escasas de lo que nos gustaría - al fin y al cabo, ya nos han oído-. De modo que supongamos que decidimos que nos es preciso idear otro modo para conseguir que se nos invite de nuevo a uno de esos interesantes lugares, tal vez a Oriente Medio. ¿Qué habría de hacerse? Una posibilidad sería garantizar que lloverá si se nos invita. Al fin y al cabo, son tierras que necesitan desesperadamente que llueva, y no es fácil negar la invitación a personas que pueden garantizar que llueva, ¡sobre roda si ofrecemos una garantía del tipo «doble nuevamente su dinero»!

Así que nos vamos a un país de Oriente Medio que es lo suficientemente inteligente como para invitarnos, y el primer día de nuestra estancia realizamos el ritual de la «danza de la lluvia». Seguro que se plantearán la pregunta: ¿llueve entonces?, y probablemente piensen que desde luego no. Y están en lo cierto. «Deben de estar locos, no hay modo de que la danza de la lluvia funcione al cabo de sólo un día. Además, esto es Oriente Medio, y nunca nada se hizo aquí sólo en un día. ¿El conflicto árabe-israelí ha quedado realmente resuelto? No. Y ha pasado mucho más que un simple día. Además, ha padecido una sequía que ha durado milenios -no se puede esperar que llueva de la noche a la mañana.»

De modo que cada día, por la mañana, durante quince minutos hacemos la danza de la lluvia y, desde luego, el resto del día lo dedicamos a hacer turismo y a

ver el paisaje. Finalmente, desde luego, llueve y llegados a ese punto decimos: «Les agradecemos la confianza depositada en nosotros. Ha sido un verdadero placer hacer negocios con ustedes y esperamos que en el futuro los seguiremos haciendo».

Puede que piensen, como lo harían muchas personas, que en realidad no fue la danza de la lluvia lo que hizo que lloviera. Pero piensen en ello. Que una superstición sea tan difícil de disipar se debe a que es casi imposible negar su confirmación. Si seguimos practicando el ritual de la danza de la lluvia, alguna vez lloverá; cualquier científico lo sabe. Puede que piensen que todo esto es una tontería. Al fin y al cabo, no tienen supersticiones, tienen creencias. Basta con que permanezcan de pie en un ascensor lleno de un bloque de oficinas u hotel y que observen de qué modo llega la gente. Algunos llegarán y pulsarán el botón del piso al que van. La luz del piso en el cuadro del ascensor se encenderá; entonces puede que llegue alguien más. El botón sigue encendido, indicando la elección, pero la nueva persona de todos modos volverá a presionarlo. Entonces alguien más, tal vez con prisa, llegue justo antes de cerrar las puertas y presione con insistencia el mismo botón ya encendido. ¿Por qué lo hacen? Al fin y al cabo, el botón ya está encendido. Bien, pronto verán la razón de ello. El ascensor llega al piso seleccionado. De hecho, si mantienes presionado el botón del ascensor, ¡el ascensor siempre llegará! ¿Hay algo de maravilloso en que incluso las personas inteligentes lo sigan haciendo? Es muy difícil hacer que una superstición entre en declive.

No pretendemos afirmar que somos inmunes. Uno de los dos autores de este libro lleva una cadena de oro alrededor del cuello. ¿Por qué? Porque sus padres se la regalaron cuando era un adolescente. Le dijeron que le traería suerte. ¿Le trajo suerte? ¿Quién sabe? Pero el hecho es que cree que su suerte ha sido muy buena desde que empezó a llevar la cadena de oro. Tal vez si se quitara la cadena de oro su suerte seguiría siendo buena, pero ¿por qué correr el riesgo? Llevar la cadena no comporta ningún coste real, de modo que el autor de estas líneas sigue llevándola en lugar de correr el riesgo de tener mala suerte que podría derivarse del hecho de quitársela. (En realidad, la única vez que se la quita es cuando se le ha de realizar una exploración radiológica pectoral, ¡y todos saben que la exposición pectoral radiológica prolongada puede provocar cáncer!)

Esta clase de pensamiento ilógico provoca supersticiones, y creemos que la ferviente confianza de nuestra sociedad en las pruebas se cuenta entre una de las supersticiones más atrincheradas. Una vez que se cree que las pruebas funcionarán, en un sentido lo harán, no por las pruebas mismas sino más bien a causa de las reacciones que las personas tienen ante ellas. Ya hemos hablado de profecías de realización completa de los propios deseos o de la propia potencialidad, y de cómo una creencia en que algo pasará (un flojo rendimiento escolar) puede causar que eso

mismo suceda. En cambio, la insidia del abuso de las pruebas-examen tiene también otra manifestación.

Supongamos que admitamos en nuestro Programa de Cestería Avanzada (PCA) sólo estudiantes con una puntuación SAT superior a 600. Cualquier estudiante por debajo de 600 es inmediatamente rechazado. Muchas escuelas pueden no publicar o incluso creer que tienen bloqueado este requisito, pero a menudo lo aplican, aunque sea implícitamente. Ahora pongámonos en el lugar de los miembros de una facultad universitaria que participan en el programa PCA. ¿Cuántos estudiantes han visto que tuvieron éxito en el programa con una puntuación inferior a 600? Cero -nunca han visto ninguno-. ¿Y cuántos estudiantes con puntuaciones por encima de 600 han fracasado? Bien, tal vez unos pocos. Pero tenían problemas emocionales, o estaban desmotivados, o cualquier otra circunstancia. ¿Volvemos al tema? Una vez se ha instalado la prueba, nos encontramos con un fenómeno del tipo «danza de la lluvia», también conocido como fenómeno del ascensor. Se hace prácticamente imposible probar que la prueba no funciona. Dado que los estudiantes con puntuaciones inferiores a 600 nunca son admitidos, nunca tenemos la oportunidad de ver si habrían tenido éxito. De modo que seguimos creyendo que los estudiantes precisan de una puntuación de 600 para tener éxito.

¿No creen que las personas educadas puedan ser tan supersticiosas? Intentemos persuadirles una vez más. Sternberg y su colaboradora Wendy Williams decidieron que había llegado el momento de invertir su dinero (y su tiempo) donde habían dicho que había que ponerlo. Tras años de quejarse del GRE, decidieron realizar un estudio de validación para el programa de doctorado en psicología de la Universidad de Yale. De este modo se hicieron con las puntuaciones de todos los estudiantes de doctorado matriculados en el programa de psicología de Yale en los últimos diez años. Para cada uno de esos estudiantes obtenían las puntuaciones del GRE verbal, cuantitativo y analítico y para aquellos estudiantes que lo habían obtenido, las puntuaciones sacadas en el Advanced Test in Psychology.

Sternberg y Williams consiguieron también las puntuaciones de primer y segundo grado en el programa de graduación, así como las calificaciones de los directores de tesis acerca de las capacidades analíticas, creativas, prácticas, de investigación y docentes, de los estudiantes. Luego se hicieron también con las calificaciones que los ponentes de las tesis daban de su calidad. (Estos ponentes son profesorado del departamento de psicología pero no incluyen al director principal de la tesis.) Finalmente, Sternberg y Williams examinaron el género de los estudiantes y otras variables.

Los resultados fueron simples. Las puntuaciones GRE predecían las notas de primer año en el programa de doctorado, y eso era todo. Las puntuaciones no

predecían las notas de segundo año ni las calificaciones de los miembros del profesorado si se exceptuaba una modesta correlación del GRE analítico con las calificaciones, pero sólo en el caso de los hombres. Por consiguiente, si nos interesaban algo más que las notas de primer año, de las puntuaciones del GRE poco o nada se obtenía. No obtendremos ciertamente predicciones de creatividad. ¿El departamento utiliza aún la prueba GRE? Apueste. Es cierto que el estudio no respondía cualquier pregunta que deseásemos hacer sobre el GRE, pero en la actualidad dudamos de que cualquier estudio pueda convencer a algunas personas de que la prueba precisamente no predice criterios importantes. Presionen los botones del ascensor, amigos -¡el ascensor garantiza que llegan!

No tenemos nada en contra de las puntuaciones altas. De nuevo, creemos que las capacidades memorísticas y analíticas que miden las pruebas convencionales son importantes. Pero también creemos que la institución de la prueba-examen distrae la atención del uso de la creatividad como base para la toma de decisiones en el ámbito de la admisión y la selección. Y nuestra confianza en las pruebas-examen puede que conduzca a despilfarrar lo que razonablemente hay que considerar como nuestro recurso humano máspreciado.